Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Educação:

Política, estado e formação humana

Atena Editora
Ano 2023

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)

Educação:

Política, estado e formação humana

Atena Editora

Ano 2023

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação: política, estado e formação humana

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: política, estado e formação humana / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-1437-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.377232006

1. Educação. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação: Política, estado e formação humana**” é resultado de esforços de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no entendimento dos processos educativos em diferentes espaços e contextos. Composta por vinte e quatro capítulos, o livro apresenta um panorama multidisciplinar de investigações no sentido de compreender a formação humana no Brasil, Moçambique, Cuba, Peru e Chile.

Explorando temas variados, a obra destaca a profissão docente, identidade profissional e estágio supervisionado como forma de qualificar a prática pedagógica. Além disso, apresenta experiências desenvolvidas na Educação Básica e no Ensino Superior, que qualificam os fazeres docentes e primam pela aprendizagem dos sujeitos.

A obra também explora a importância e o uso das mídias atuais no ensino, como forma de garantir a aprendizagem. Desse modo, são evidenciadas experiências desenvolvidas no ensino remoto e a distância e uso de metodologias ativas e o contexto da cibercultura. Por outro lado, são destacadas percepções e vivências dos estudantes sobre temas como violência, semiliberdade, sustentabilidade, entre outros, como forma de promoção de habilidades que ultrapassam a reprodução de conteúdos e conceitos científicos e avançam na direção da construção de conhecimentos.

Outros capítulos destacam a importância da democratização da literatura e informação no Brasil, de práticas educativas que primam pelo equilíbrio corpo-mente-espírito, de união, de inclusão, de alegria e de bem-estar. Pra mais evidencia a psicomotricidade, a escuta ativa, a experiência religiosa, e a educação como forma de diminuição da violência.

Por fim, a diversidade de temas apresentado, denota que o livro “**Educação: Política, estado e formação humana”** avança na direção de favorecer a prática educativa, possibilitando reflexões acerca dos desafios e possibilidades da construção do conhecimento. Assim, destaca-se também a importância da Atena Editora como um espaço de divulgação do conhecimento produzido e na popularização de pesquisas realizadas em diferentes espaços e contextos.

Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A COMPLEXIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 02/06/2023

Lívia Maria dos Reis Barbosa

Margareth Evangelista Botelho
http://lattes.cnpq.br/6047758097987669

Debora Rezende Ferreira

1 I INTRODUÇÃO

A pandemia causada pelo coronavírus, SARS-CoV2, foi declarada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020 (ONU News, 2020). Com isso, além da crise sanitária, política, econômica e social, foram evidenciados e amplificados problemas relacionados à educação. Diante da necessidade do isolamento social, houve a suspensão das aulas presenciais de forma a evitar a transmissão do vírus. Por meio da Portaria nº 343/2020, do Ministério da Educação, o ensino remoto emergencial foi autorizado.

Nesse contexto, o desafio da docência se destaca, pois, o ensino remoto não se resume apenas a adaptar aulas, ditas tradicionais, para a forma remota. Nhantumbo (2020) afirma que trabalhar com plataformas online não é fácil e requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade. Assim, na perspectiva do Ministério da Educação, adaptar-se ao ensino remoto, administrar as suas próprias questões emocionais e dos alunos, bem como conciliar trabalho e família em um mesmo ambiente certamente não é tarefa fácil.

O isolamento social impactou negativamente na aprendizagem dos estudantes, estando diretamente relacionado, dentre outros aspectos, à atuação docente, embora não seja o único fator envolvido. Contudo, vale ressaltar que a profissão docente, no período do ensino remoto, passou por diversas mudanças, tais como a transição de metodologias e adaptação ao novo contexto de ensino. Neste sentido, o presente trabalho analisa os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no exercício de sua função.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma revisão de literatura descritiva sobre a complexidade da profissão docente no período de pandemia, abordando seus desafios e oportunidades. As buscas foram realizadas em bases de dados bibliográficas, Scielo, PubMed e Google Scholar, utilizando a combinação de descritores como ensino remoto, pandemia, docente, Covid-19 e seus equivalentes. Foram selecionados artigos em português, inglês e espanhol de acordo com a relevância e adequação ao objetivo do presente estudo. Foram também utilizadas publicações oficiais do governo brasileiro.

3 | REVISÃO DE LITERATURA

Em face da necessidade do isolamento social, causado pelo coronavírus, SARS-CoV2, houve a suspensão das aulas presenciais de forma a evitar a transmissão do vírus. Por meio da Portaria nº 343/2020, o Ministério da Educação autorizou o ensino remoto emergencial e os professores tiveram que se adaptar ao ensino à distância em um curto período e, muitas vezes, sem o suporte necessário. Tendo este contexto social em vista, cabe, inicialmente, contextualizar o fato gerador da problemática abordada neste trabalho, o conforme segue.

3.1 Contextualização acerca do ensino remoto

Instalada a situação de pandemia e diante da necessidade do isolamento social, houve a suspensão das aulas presenciais de forma a evitar a transmissão do Novo Coronavírus. Por meio da Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a), o MEC-Ministério da Educação, no dia 17 de março de 2020 autorizou o ensino remoto emergencial, enquanto durasse a situação da pandemia. No entanto, inicialmente o MEC faz menção apenas a instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Contudo, por meio da Nota de Esclarecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE), divulgada no dia seguinte (BRASIL, 2020b), foi incluída a possibilidade da realização de atividades remotas na Educação Básica, considerando as implicações da pandemia no fluxo do calendário escolar, sendo de competência dos respectivos Sistemas de Ensino autorizarem e organizarem as mesmas.

Em Minas Gerais, a Nota de Esclarecimento e Orientações do Conselho Estadual de Educação, n° 01/2020 de 26 de março de 2020, esclarece e orienta sobre a reorganização das atividades escolares, recomendando que as instituições de Educação Básica, públicas ou privadas, planejem "atividades voltadas para a aprendizagem" e reorganizem "seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além da reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais, adotando regime remoto, via internet, se possível". O subitem V, desta mesma Nota recomenda o uso de todos os recursos disponíveis, inclusive por "meios remotos diversos".

Os componentes curriculares puderam ser trabalhos de forma remota pelas escolas, desde que fossem observadas as possibilidades de acesso, pelos estudantes e professores." (MINAS GERAIS, 2020, p.1). A Nota ainda recomendou que as escolas orientassem "as famílias para que criem um plano de estudos para as crianças que seja adequado à rotina de isolamento" (MINAS GERAIS, 2020, p.2), atribuindo, assim, responsabilidades aos pais ou responsáveis.

Assim, a partir do ano de 2020, coube à escola e ao professor adotarem estratégias educacionais para que nenhum aluno ficasse de fora do atendimento necessário ao seu desenvolvimento. O docente teve que passar a utilizar os diversos recursos digitais, como os aplicativos de celular, vídeos, áudios e outros materiais interativos para atingir e despertar o interesse dos alunos. Professores precisaram utilizar também ferramentas práticas para diagnóstico da aprendizagem e para os diversos momentos de avaliação. Surgindo então a necessidade de adaptação do ensino presencial para o tão discutido ensino remoto emergencial, que geralmente é confundido com a Educação à Distância (EaD).

3.2 Ensino remoto x Educação a Distância

Os conceitos de Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto, apesar de diferentes, se misturam, gerando dúvidas. As principais diferenças, na visão de Thuinie Daros (2021), é que, a primeira, constitui-se em uma modalidade de ensino, que objetiva oportunizar a adequação da rotina com a necessidade de formação educacional. Já o segundo, surgiu como uma solução temporária para dar continuidade às atividades pedagógicas, em meio a um momento de crise, possibilitando a manutenção da aprendizagem. A educação remota, de forma emergencial, conforme explicitam Hodges et al. (2020), se refere a uma mudança temporária dos conteúdos ministrados em forma de oferta alternativa, devido a uma situação de crise, como em função da COVID-19.

Na Educação à Distância, o ensino é compartilhado com outros especialistas, enquanto que na educação remota o professor é responsável pela realização de todas as etapas, desde o planejamento dos conteúdos até a produção de materiais e videoaulas. Assim, essa última garantiu aos alunos a possibilidade de manter as atividades educacionais, amenizando a defasagem da aprendizagem. Segundo Arruda (2020, p. 266), "a educação remota é uma modalidade de ensino importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação". Porém, o ensino remoto foi uma solução provisória, criada para prover a situação de emergência sanitária nos sistemas de ensino, sendo substituída novamente pelo ensino presencial tão logo os protocolos sanitários permitiram.

Segundo Joye, Moreira e Rocha (2020), o objetivo principal do ensino remoto não é recriar um novo modelo educacional, mas sim, fornece acesso temporário aos conteúdos educacionais de forma a minimizar os impactos causados pelo isolamento social, por meio

de recursos como, videoaulas transmitidas por meio da televisão ou da internet. Charczuk (2020) aponta que, no ensino remoto, não existe planejamento didático-pedagógico articulado com as ferramentas ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática, mas consiste somente na transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso. Desta forma, utilizam-se recursos digitais ou materiais que são entregues aos alunos a fim de viabilizar o que foi planejado para ser realizado presencialmente. A autora cita Bozkurt e Sharma (2020), que se referem ao ensino remoto de emergência, caracterizando-o, como já mencionado por outros autores, como uma solução temporária para uma problemática instalada de modo imediato. Esses autores ressaltam que, embora essa solução faça apropriação de recursos e experiências desenvolvidos no âmbito da Educação a Distância, não se deve tratá-los de forma equivalente.

3.3 Principais desafios na atuação docente

No contexto de pandemia, o desafio da docência se destaca, pois, as aulas online não se resumem apenas a adaptar aulas, ditas tradicionais, para a forma remota. Nhantumbo (2020) afirma que trabalhar com plataformas online não é fácil e requer disciplina, compromisso, motivação, criatividade e vontade. Assim, dentre os desafios enfrentados pelos professores durante a transição para o ensino remoto cita-se: adaptar-se ao ensino remoto, administrar as suas próprias questões emocionais e dos alunos, bem como conciliar trabalho e família em um mesmo ambiente. Além do já mencionado, existem outros desafios, como por exemplo, professores com muitos anos na carreira docente, acostumados com o formato presencial de aula e com dificuldades de utilização das ferramentas tecnológicas; a insegurança quanto à falta de padronização do tempo de aula síncrona ou assíncrona ideal para o processo de ensino-aprendizagem, insegurança quanto à efetividade da aula dada, dentre outros fatores.

Neste tipo de ensino, de acordo com Andrade (2020) o docente torna-se o gestor do processo, responsável pela “sala de aula virtual” e por sensibilizar os alunos para a importância do conteúdo, demonstrando atenção aos interesses dos mesmos. Embora a internet tenha recursos que facilitam a motivação dos alunos, tornando possível criar uma forma de ensino mais interativa e dinâmica e, consequentemente, mais produtiva para todos os envolvidos, o professor se depara com o desafio de estabelecer relações de confiança com os alunos, atuando com equilíbrio, competência e simpatia. Não deixa de ser uma verdadeira prática pedagógica, só que não mais realizada de forma presencial e sim no ciberespaço.

Em função da urgência e da necessidade impostas pela pandemia, toda a comunidade escolar foi obrigada a passar por uma aceleração e uma imersão em um mundo de conhecimentos e competências, que, em um ritmo normal, levaria muito mais tempo. Além disso, Silva, Petry e Uggioni (2020) apontam para a triste realidade brasileira atual, na qual a pandemia expôs as insuficiências da educação, como por exemplo, a falta

de formação específica para professores e o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos. Bacich (2020), Melo (2020), Peres (2020) e Barros & Vieira (2021) reportaram que os docentes não são preparados em seus cursos de licenciatura para o ensino remoto e utilização de tecnologias educacionais. Esse fato chama a atenção para a formação pedagógica dos professores, principalmente dos cursos técnicos, superiores e de pós-graduação que possuem bacharelado sem formação adicional na área de educação. De forma geral, esses cursos não oferecem formação pedagógica suficiente para a prática docente tampouco para utilização de tecnologias educacionais.

Desta forma, é necessário refletir sobre a realidade trazida pela pandemia do Novo Coronavírus, do ponto de vista social, econômico e principalmente educacional, pois a escola precisou se reinventar para que os alunos tivessem contato com os conhecimentos necessários no período de distanciamento social. Um dos desafios reside, principalmente, na falta de recursos adequados, pois é difícil para o aluno de escola pública acessar todo tipo de conhecimento oferecido sem todas as ferramentas necessárias para tal. Diante disso, a escola teve que buscar parcerias com as famílias, desenvolvendo atividades de interesse para o trabalho educativo, adaptadas às reais possibilidades das mesmas. Monteiro (2020) ressalta que a relação e a comunicação da escola com as famílias, em muitas situações, já era difícil com o contato presencial direto, as mesmas já se queixavam que não eram ouvidas/acolhidas pelas escolas, surgindo então o desafio de construir um movimento de comunicação com as famílias nos espaços virtuais. Nasceu assim a esperança de que essa crise possibilitaria encontrar outros sentidos de reconhecimento, valorização e cooperação com a educação escolar. Ainda que a tecnologia já fizesse parte de praticamente todas as profissões, na pandemia tornou-se essencial e, ao mesmo tempo, inovador que o educador tivesse conhecimentos relativos às ciências tecnológicas.

No contexto das escolas brasileiras, acredita-se que os aspectos supracitados e as preocupações atreladas a eles fizeram parte do ensino remoto implementado pelas mesmas. Podem ser destacadas diversas dificuldades encontradas pelos educadores, como por exemplo, a questão do material necessário para se fazer um bom trabalho, a falta de participação da comunidade escolar, compromisso e interesse dos alunos, falta de estrutura dos lares e a pouca escolarização das famílias de boa parte dos alunos, entre outros obstáculos. Nesse sentido, Fuchs e Schütz (2020) afirmam que a pandemia trouxe consigo, de um dia para o outro, a suspensão de aulas, o fechamento de escolas e, assim, recolocou em pauta a especificidade da escola e do professor, devido ao desespero de pais em relação aos seus filhos que passam mais tempo em casa, ou ainda, relatos de alunos que não estavam conseguindo realizar as atividades, por não terem ajuda de seus pais. É nesse contexto que surgiram as aulas remotas e o uso de plataformas digitais, substituindo, mesmo que temporariamente, as aulas e o contato presencial. No entanto, estes mesmos autores defendem que as tecnologias, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, possibilitada

por uma série de elementos como um bom professor, uma dinâmica de socialização e interação, constituição de valores, responsabilidade, entre outros aspectos. Apesar disso, a escola, sobretudo a pública, durante o ensino remoto, foi constantemente acusada de estar desatualizada diante das revoluções causadas pelas tecnologias, julgou-se que ela parou no tempo, e, com isso, necessita e continua necessitando se aprimorar.

Para Andrade (2020), o professor do século XXI precisa adquirir novas competências, passando de mero transmissor de conhecimento a uma atuação mais dinâmica, devendo ser capaz de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades como pesquisa, comparação, compreensão, análise crítica e conexão. Esse profissional deve conscientizar os estudantes para um uso saudável dos recursos tecnológicos, acompanhando, monitorando e viabilizando discussões, trocas de ideias e de experiências para a construção de saberes colaborativos, além de dar autonomia e promover modelos de aprendizado que considerem as características individuais dos discentes. Para esse autor, no processo colaborativo de interatividade, o educador deve assumir uma nova atitude no processo educacional, atuando como intercessor. Mediante os rápidos avanços na área educacional, somente um profissional capaz de se ajustar às mudanças tecnológicas sobreviverá nesse novo contexto. Sendo assim, é fundamental que o docente se torne mediador e, principalmente, orientador da aprendizagem auxiliada pelas novas tecnologias, criando novas possibilidades de ensinar e aprender.

Ainda sobre tecnologias de ensino e os métodos didáticos usados pelos professores, Silva, Petry e Uggioni (2020), argumentam que o uso frequente destas plataformas exige do professor uma atitude mediadora e do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, no modelo remoto, essa nova interação precisou ser ofertada de forma abrupta, exigindo, tanto do professor como do aluno, uma atitude proativa. Diante disso, pode-se dizer que a necessidade de formação continuada na educação faz refletir sobre a maneira de pensar a realidade da sala de aula, bem como a importância da atuação do professor e a participação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem remota, sobretudo em um momento difícil vivido por toda a população mundial, a pandemia. Foi necessário conhecer e utilizar materiais audiovisuais de forma a tornar mais atrativas as aulas remotas, mostrando-se agora importante utilizar esses recursos também no ensino presencial. Agora mais que nunca, a escola deve estar apta a oferecer propostas diferenciadas para seus alunos através dos profissionais que nela atuam.

Retomando nossa problemática inicial, a pandemia trouxe grandes consequências ao setor educacional, uma vez que os professores tiveram que alterar suas práticas diante da necessidade de isolamento social e a paralisação das atividades escolares. Adaptar-se aos recursos tecnológicos para transmissão do ensino/aprendizagem foi um dos maiores desafios enfrentados por esses educadores. Dessa forma, fica evidente que os docentes ainda não tinham conhecimento suficiente ou experiência entorno do ensino remoto.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando em explorar mais sobre este caos que atingiu todas as áreas da sociedade em nível mundial, em específico, a educação brasileira, esta pesquisa buscou discutir os principais desafios dos profissionais da educação nesse novo modelo de ensino, como as dificuldades enfrentadas para trabalhar com as tecnologias, a compreensão adequada acerca da diferença entre o ensino remoto e o ensino à distância e a falta de formação profissional adequada em torno dessa nova prática que foi imposta de forma tão abrupta ao sistema educacional.

Assim, as análises apresentadas em torno dos autores pesquisados foram de fundamental importância para compreender as consequências da pandemia no sistema educacional brasileiro, ainda que requeira um maior aprofundamento no que diz respeito à questão da formação continuada docente, problema amplo que merece atenção à parte em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. C. Discurso docente e redes de interações: um olhar sobre os novos desafios que a prática educativa apresenta no processo de pandemia. In: RODRIGUES, J. M. C.; SANTOS, P. M. G. (Orgs). **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia [recurso eletrônico**. João Pessoa, Editora do CCTA, 2020 Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em 21 out. 2022.

ARRUDA, E.P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v.7, n.1, 2020, p. 257-275.

BACICH, L. **Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas**. Inovação na educação, 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensinohibrido-muitomais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

BARROS, F.C.; VIEIRA, D.A.P. **The challenges of education in the pandemic period**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.826-849, 2021.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh Chander. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. Asian Journal of Distance, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc 93pVg/?lang=pt. Acesso em: 19 out. 2022.

BRASIL. **Portaria n° 343, de 17 de março de 2020**. Ministério da Educação. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de março de 2020, ed. 53, Seção 1, p. 39. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/ portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso 06 out. 2022. (a)

______. Ministério da Educação. **Nota de Esclarecimento**. O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na educação básica quanto na educação superior, vem a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20 de%20 Esclarecimento%20.pdf. Acesso 06 out. 2022. (b)

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n.4, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/ RS, 2020.

FUCHS, C.; SCHÜTZ, J. A. Pensar a (im) possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de Masschelein e Simons. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p.69-85.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HODGES, Charles et al. **A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizado online**. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between emergency-remote-teaching-andonlinelearning?fbclid=IwAR19NNGgTeenrxaiuB9BsbzE8aFhB24cBeLwPQEuo875VI ZJOduX_tw twmH. Acesso em: 01 out. 2022.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 24 mai. 2020, p. 1-29.

MELO, I.V. **As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior) – Câmpus Ipameri, Instituto Federal Goiano, Ipameri, 2020.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Nota de Esclarecimento e Orientações 01/2020**. Disponível em: https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2020-03-27. Acesso em: 18 out. 2022.

MONTEIRO, Sandrelena da Silva. (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da covid-19. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, jul.out./ 2020, p. 237- 254.

NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v.25, n.2, p.556-571, 2020.

ONU NEWS. **Organização Mundial da Saúde declara novo Coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881. Acesso em: 03 ago. 2021.

PERES, M. R. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional - CE – UFPE, v.11, n. 1, p. 20-31, 2020.

SILVA, Luiz Alessandro da Silva; PERTRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGION, Natalino. Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados, relato da prática do Estado de Santa Catarina. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro (orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 19-36.

CAPÍTULO 2

ADOLESCENTE E ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO FENOMENOLÓGICA ACERCA DA EXPERIÊNCIA DE UM ADOLESCENTE EM SEMILIBERDADE

Data de aceite: 02/06/2023

Maria Janiely Fernandes Albuquerque
Graduada em Psicologia no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – Unileão, Juazeiro do Norte, Ceará

Marcus Cezar de Borba Belmino
Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde, professor permanente do mesmo programa e docente do curso de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, Juazeiro do Norte, Ceará. Mestre em Psicologia (UNIFOR), Doutor em Filosofia (UFSC)

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar os sentimentos que são vivenciados por um adolescente em semiliberdade quando reinserido no âmbito escolar. A partir dos direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual todos têm direito a educação, surgiu o interesse em investigar quais os sentimentos que o adolescente enfrenta ao retornar a escola estando em semiliberdade, e por que muitas vezes abandonam o que é seu por direito. Para conseguir alcançar o objetivo citado, foi utilizada, além da pesquisa bibliográfica trazendo a fundamentação teórica sobre o adolescente em conflito com a lei e outros aspectos que envolvem a temática, também a pesquisa qualitativa, realizada através de uma entrevista não estruturada com um adolescente de dezenove anos que se encontra em semiliberdade no Centro de Semiliberdade Regional de Juazeiro do Norte – CE. De acordo com a análise de dados, constatou-se que os sentimentos que o adolescente vivencia na escola são bem semelhantes aos presentes na sociedade, e que, quando possuem apoio de familiares e amigos, se mostram mais confiantes. Isso, juntamente com as medidas socioeducativas, influencia no processo de mudança e reinserção desse adolescente. A partir do método fenomenológico de Giorgi, indicado por Moreira (2002), que busca o significado da experiência vivida, foram identificadas três unidades significativas: quais os sentimentos com relação à reinserção na escola; a importância do apoio da família frente ao processo de inclusão; e como estar em semiliberdade influencia no seu processo de mudança.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes em conflito com a lei. Escola. fenomenologia.

ABSTRACT: This research has the objective of analyzing the feelings that are lived by an

adolescent at semi-liberty when reinserted at school. From the rights contained in the Statute for Child and Adolescent, which states that everybody has the right to education, surfaced the interest in investigating which sentiments that the adolescent faces when returning to school being at semi-liberty, and why many times some abandon what is theirs by right. To accomplish the cited objective, it was used, besides the bibliographical research which brings the theoretical foundation about the adolescent in conflict with law and other aspects which involve the theme, also a qualitative research, undertaken through a non-structured interview with a nineteen-year-old adolescent who is at semi-liberty at the Regional Center for Semi-Liberty of Juazeiro do Norte – CE. According to the data analysis, it was found that the sentiments that the adolescent faces at school are very similar to the ones present at society, and that, when people have the assistance of family members and friends, they show more confidence in themselves. This fact, together with socio-educational measures, influences the change process and reinsertion of this adolescent. From the phenomenological method of Giorgi, indicated by Moreira (2002), which searches for the meaning of the lived experience, it was found three significative units: what are the sentiments in relation to the reinsertion in school; the importance of family subsidy considering the process of inclusion; and how to be at semi-liberty influences the process of change.
KEYWORDS: Adolescents in conflict with law. School. Sentiments.

1 I INTRODUÇÃO

Embora a adolescência seja compreendia como uma fase de transição entre a infância e a fase adulta, essa transformação não afeta apenas o adolescente, mas a sua família e a comunidade em que vive, sendo considerada uma fase de bastante confusão. Sabe-se que as experiências vivenciadas pelo adolescente o determinam como ser único, e se tratando do jovem em conflito com a lei, que na maioria das vezes vem de uma família desestruturada e toma amigos como referência, esses e outros fatores levam à incidência do ato infracional, e quando esses adolescentes passam por uma instituição de semiliberdade e se veem acolhidos, e reinseridos novamente no contexto escolar, passam a ver suas potencialidades valorizadas. Ele visa à conclusão dos estudos e à consecução do reajuste ao meio social, começando esse trabalho dentro da escola, que por sua vez tende a acolher esse adolescente de forma diferente das demais instituições. Percebendo isso, o adolescente acaba sendo agressivo ou recuando do ambiente escolar.

Desta forma, a sociedade compreende a punição como a melhor solução para os adolescentes que cometem ato infracional, esquecendo que as políticas públicas também se constituem como pontos importantes para que o ato infracional não chegue a acontecer. Elas devem trabalhar de forma preventiva, procurando desenvolver a autonomia do sujeito, bem como restaurar a cidadania do adolescente. É importante buscar conhecer os limites e possibilidades desse adolescente, para que, cada vez menos, sejam aplicadas medidas socioeducativas, e aumente a qualidade de vida desses jovens, a fim de que não voltem a praticar nenhum delito.

Há também a discussão sobre a dificuldade da família e principalmente da sociedade em lidar com a fase da adolescência, com um adolescente em conflito com a lei. Esse cenário torna a dificuldade ainda mais perturbadora, pois se trata de um espaço social em que ele também é um agente de mudanças, e que muitas vezes acaba sendo excluído dela. No ambiente escolar não é muito diferente, ainda há muitas dúvidas sobre como desenvolver um trabalho íntegro para o aluno em conflito com a lei, bem como buscar estimular a autonomia e dar voz a esse adolescente. Porém, quais os sentimentos vivenciados por esse adolescente que se encontra cumprindo medidas socioeducativas diante do ambiente escolar?

O objetivo da pesquisa é analisar os sentimentos vivenciados pelo adolescente em semiliberdade no contexto escolar, e a influência do âmbito social, cultural e econômico no qual está inserido, e por que uma falha no sistema educacional pode influenciar no processo de amadurecimento do adolescente, uma vez que a escola deve ser um local acolhedor e ajudar no crescimento pessoal e social dele.

Diante disso, a intenção de analisar e compreender quais são esses sentimentos vivenciados ao ser reinserido na escola se deu a partir de uma curiosidade da pesquisadora em saber como se configura esse processo de reinserção do adolescente que cometeu um ato infracional. Logo, este estudo tem, enquanto importância acadêmica e social, o intuito de revelar os sentimentos do adolescente em conflito com a lei, e mostrar que não há diferença quanto aos sentimentos que a sociedade vivencia. Muitas vezes, por medo de não ser aceito no âmbito escolar, prefere não enfrentá-lo, abrindo mão da educação que é sua por direito. Por isso, ao escolher o tema desse projeto, levou-se em consideração a relevância da educação na vida desses adolescentes, a fim de que encontrem medidas para que tenham uma boa inclusão nas escolas.

Neste trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, ressaltando os aspectos legais, sociais e emocionais no que se refere ao adolescente. Ademais, foi realizado um estudo de caso no Centro de Semiliberdade Regional de Juazeiro do Norte-CE. Os dados foram colhidos através de entrevista não estruturada, com uma pergunta disparadora de como o adolescente se sente ao retornar à escola, e como se sente em relação ao local onde as medidas estão sendo cumpridas. A análise de dados se efetivou a partir do método fenomenológico, no qual se buscou identificar, através da fala do sujeito, as unidades de significados a partir da experiência do sujeito.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Adolescência e as relações familiares

A adolescência é compreendida como uma fase de transição entre a infância e a fase adulta, iniciando com mudanças corporais e hormonais na puberdade até sua interação social e profissional na fase adulta. Essa transformação acomete não apenas o jovem,

mas também sua família e comunidade em que vive, não considerando apenas mudanças adaptativas, mas também cognitivas e pessoais, levando o adolescente a alcançar a verdadeira maturidade (FERREIRA; FARIAS & SILVARES, 2010).

Por ser uma fase considerada difícil, os adultos enxergam os adolescentes algumas vezes de modo negativo, adotando a forma de rigorosas críticas, por considerarem uma geração que causa desordem social. Não obstante, a sociedade delimita regras, tradições e costumes a serem seguidos. Logo, a sociedade contemporânea descarrega no adolescente uma carga de responsabilidades, e por ser uma fase prolongada e não definida quanto às responsabilidades da fase adulta "surge um dilema, em resposta a qual os jovens procuram apoio e seus companheiros de idade" (CAMPOS, 2010, p. 40).

A adolescência atualmente não é mais vista como uma preparação para a fase adulta, mas como uma fase que passou a ter significação em si mesma, uma vez que os adolescentes apresentam diferenças em relação ao seu comportamento, valores e gostos, demonstrando diversas formas de ser adolescente no mundo. Entretanto, apesar de haver muitos aspectos semelhantes uns com os outros nessa fase, o adolescente é marcado pelas suas experiências vividas, pois são elas que marcam o individuo como ser único (FERREIRA et al., 2010).

Segundo Traverso-Yepez e Pinheiro (2002), quando se trata de adolescência, devemos falar em adolescências, pois cada um tem sua forma particular que vai depender de algumas variáveis: gênero, classe social, contexto cultural, local de moradia, etc. Então, a adolescência deve ser entendida na sua totalidade, sendo o homem parte das suas relações sociais, no tempo e espaço em que vive.

A adolescência vem ser considerada uma transição da infância para a fase adulta, muitas vezes sendo vista como uma crise, mas é importante ressaltar que se trata de uma transição entre duas fases da vida, e que é nesta que o sujeito aperfeiçoará sua identidade, terá autonomia para fazer suas escolhas e assim se organizar para o mundo adulto. Trata-se de uma fase em que se está deixando de lado a infância sem ser um adulto. Embora se tenha definido qual faixa etária de cada fase, o que influencia também são as experiências vivenciadas e o comportamento emitido pelo jovem. Assim, pode-se dizer que a adolescência pode ser vista sob vários aspectos: corpo, mente e relações sociais (BRASIL, 2006).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (2008, p. 9) vem trazer que:

> Art. 2.º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescentes entre 12 e 18 anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 e 21 anos de idade.

Nessa fase, o individuo passa a perceber as mudanças, e começa a se questionar sobre seu papel na sociedade, e se depara com um meio social e cultural que lhe demanda mudar, pois já não é mais criança e passa a ter responsabilidades, bem como uma limitação

em relação ao mundo adulto. A sociedade contemporânea exige, do adolescente, inúmeras tarefas as quais não dependem apenas da força de vontade dele para serem alcançadas, mas também das experiências e do meio em que o adolescente está fincado. Ou seja, cada adolescente reagirá de uma maneira diferente, no que diz respeito aos aspectos sociais, levando em consideração sua história e vivências (BRASIL, 2006).

As vivências familiares se unem à experiência coletiva e individual que está sendo preparada, buscando de forma dinâmica estruturar formas de subjetivação e interação social, pois é por meio das relações familiares que se consolidam as mudanças nas sociedades, que por sua vez virão a influenciar as futuras relações familiares. Em outras palavras, ocorrerá uma inter-relação entre a família e os ambientes sociais que compõem o sistema, isto é, relação entre eles e a escola, que aparece como um dos fatores principais para o desenvolvimento da pessoa (DESSEN; POLONIA, 2007).

Assim, a principal mudança em relação à vida social do adolescente está na sua interação com a família, com amigos, grupos, religião, etc. Destarte, quanto às relações familiares, as alterações acontecem em uma via de mão dupla: tanto o adolescente aprende a conhecer sua família novamente, como sua família aprender a lidar com esse novo adolescente (BRASIL, 2006). No entanto, em se tratando do adolescente em conflito com a lei, é importante o apoio familiar na superação do problema, visando sempre o crescimento desse adolescente, uma vez que existe a diferença entre o que é na realidade e o que é vivenciado. Torna-se difícil para a família dar assistência ao sistema socioeducativo, pois elas não contam com redes de apoio que as ajudem a enfrentar as adversidades apresentadas (GOMES; PEREIRA, 2005).

Em defesa dos direitos da criança e do adolescente, é reconhecida a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado perante o adolescente:

> Art. 4.º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2008, p. 9-10).

Sendo a adolescência uma fase de várias alterações psicossociais, nas quais o adolescente busca por liberdade e autonomia, a família acaba declinando quanto a sua influência e importância na construção da identidade desse jovem. A escola se torna, pois, o lugar onde há maior possibilidade de influências no comportamento desse jovem; assim, se a experiência vivida na escola for positiva, os adolescentes investem parte do seu tempo em atividades escolares, desenvolvendo bons comportamentos e aprimorando seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social (FERRARI et. al., 2013).

2.2 A escola e o adolescente em semiliberdade

O índice de evasão escolar, quanto ao adolescente, é bastante alto, e levando em

consideração suas condições econômicas, muitos têm que optar entre estudar e trabalhar, o que na maioria das vezes isso se torna difícil de conciliar. Então, acabam reprovados e não se sentem instigados pelo que a escola lhes tem a oferecer, desconsiderando, consequentemente, a importância dessa aprendizagem para sua vida (SOARES, 2008).

Vale ressaltar que o estado não cumpre seu dever de promover educação e condições de vida adequada a esses jovens, fazendo com que descumpram regras e sejam punidos pelos seus atos, sem que eles conheçam os valores os quais estão ofendendo, punindo-os pelos próprios erros (MUNIZ, 2008).

Todavia,

> É preciso acatar as exigências impostas pela escola, se submetendo às normas disciplinares, aceitando o funcionamento hierárquico, os conteúdos não interessantes e a competição, sendo que o sistema escolar tende a desconsiderar diferenças individuais, socioeconômicas e/ou culturais dos estudantes (BAZON et al., 2013, p. 177).

Sabe-se que um dos problemas enfrentados nas escolas brasileiras é a dificuldade em lidar com o adolescente em conflito com a lei, o que leva as instituições à adoção de medidas disciplinares coercitivas, facilitando a evasão escolar desses alunos. Vale ressaltar a não preparação dos professores que recebem esses adolescentes, seja por falta de capacitação ou por baixo salário, fator que os deixam desestimulados para trabalharem com esses alunos (GALLO, 2008). Corroborando estas observações, Zanella (2010) defende que muitos adolescentes vivenciam sentimento de insegurança e de não pertencimento à escola, podendo ter sentimento de fracasso, baixa autoestima e desesperanças.

Assim, a escola que deveria ser um espaço de acolhimento, inclusão e construção do aluno, na maioria das vezes acaba sendo um espaço de exclusão, humilhação, violência moral, preconceitos e opressão; e por causa das agressões e humilhações, os alunos acabam abandonando a escola. Por esses e outros motivos, os adolescentes que possuem um conflito com a lei não são bem vindos à escola, mesmo sendo um direito de todos. Nesse contexto, quando a escola é procurada para reinserir um aluno que cometeu um ato infracional, alegam não ter vagas, ou que os demais alunos têm o direito de estudarem tranquilos (ZANELLA, 2010).

Em algumas situações, as escolas buscam o histórico do aluno: indisciplinas cometidas anteriormente como prova de que o adolescente não se adequa à escola. Então, se ainda assim a escola efetivar a matrícula, ela solicita o acompanhamento de um técnico que ficará responsável caso o adolescente venha a apresentar um comportamento inadequado. Contudo, o adolescente, quando se vê sozinho, não se torna capaz de defender seus direitos e acaba por desistir de permanecer na escola, por não ser bem visto entre os outros.

> [...] o adolescente necessita enfrentar sozinho as discriminações veladas, as constantes referências ao ato infracional cometido, o medo que professores manifestam do adolescente e outras diversas situações que acabam por

> contribuir para a não permanência efetiva deste no ambiente escolar. (ZANELLA, 2010, p.14).

Deve-se salientar que a intenção aqui não é definir certo ou um errado, mas tentar reconhecer a percepção do adolescente frente à sociedade. Ele a vê como inimiga, e a julga ser responsável pela sua situação de exclusão. Logo, não podemos esperar reações idênticas de pessoas que vivem experiências diferentes, e vivem em realidades diferentes. Afinal, como afirma Muniz, "[...] as pessoas agem segundo suas experiências, de forma diferente a situações diversas." (2008, p. 08).

2.3 Medidas socioeducativas frente ao adolescente em conflito com a lei

Segundo Soares (2008), todo ser humano apresenta aperfeiçoamento e desenvolvimento de suas habilidades e potenciais, e se tratando de um ser em desenvolvimento, no caso dos adolescentes que praticaram algum ato infracional, esses fatores não podem ser deixados de lado, e sim valorizados. Com eles, busca-se aceitação e crescimento junto a sociedade.

O adolescente em conflito com a lei, de acordo com o Estatuto, também sofre medidas repressivas. Ele cumpre medidas socioeducativas que valorizam seu desenvolvimento social, cultural e situacional. O que determina que as medidas sejam efetivas ou não, não é o fato do adolescente ser arduamente sentenciado, mas a garantia, ao adolescente, de dignidade humana, manifesta em saúde, educação, segurança, etc. Em relação às medidas socioeducativas, Silva (2011) relata que o jovem tem oportunidades de experiências tanto na vida comunitária como na social.

As medidas devem ponderar uma maneira educativa e uma reflexão sobre o ato cometido, apesar de ter um caráter coercivo. Isso é importante para que o adolescente possa ter um desenvolvimento positivo e possa também refletir sobre a realidade e a infração cometida. Portanto, as medidas acabam influenciando de forma positiva a vida do adolescente, ao mesmo tempo em que evita causar prejuízos no desenvolvimento desses jovens. Não obstante, os programas socioeducativos visam o acesso a oportunidades de constituição de valores, tendo em vista a participação do jovem na sociedade, superando a condição de infrator como também de excluído (SANTOS, 2014).

O artigo 120 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se configura como uma maneira suave de privação da liberdade e de institucionalização. Na instituição, o adolescente vive sob regras e normas próprias, determinadas por responsáveis internos, podendo viver em período de transição, e sendo possível realizar atividades externas.

> § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação (BRASIL, 2008, p.38).

Em semiliberdade, o adolescente não é privado das suas atividades externas,

como estudar, se profissionalizar ou até mesmo trabalhar. A medida de semiliberdade se preocupa com a inclusão interna, delimitada no tratamento e relação com o adolescente. Na instituição não existem grades, conscientizando o adolescente que ele está ali para cumprir uma determinação judicial, e que deve cumprir as normas da instituição (SANTOS, 2014). De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), as unidades de semiliberdade devem acolher no máximo 20 adolescentes que devem cumprir medidas socioeducativas em semiliberdade; é disponibilizado também um espaço individual aos adolescentes. É estabelecido por lei que as orientações sejam ajustadas em uma atuação de suporte institucional, de enfoque familiar e comunitário, envolvendo saúde, segurança, lazer, educação, entre outros.

3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa se trata de uma pesquisa empírica do tipo qualitativa, a qual tem como objetivo explanar o sentido dos fenômenos do indivíduo no mundo social, procurando diminuir a distância entre entrevistado e entrevistador (NEVES, 1996). Dentre os métodos, foi escolhido o método fenomenológico, o qual seria o mais viável em se tratando de replicar qual o significado da experiência vivida.

Diferentes tipos de experiências serão analisados através da pesquisa qualitativa, uma vez que a mesma se preocupa em avaliar e explanar pontos profundos do comportamento humano, bem como fornecer uma análise sobre suas atitudes, hábitos e intenções de comportamentos, tornando possível que a pesquisadora tenha liberdade de escolha quanto ao método e técnica em relação ao que está sendo investigado (MARCONI; LAKATOS, 2009).

O método fenomenológico, que foi utilizado nesta pesquisa, buscou explorar fenômenos humanos, vividos e "experienciados", os quais são reproduzidos no relato das experiências do sujeito que vivenciou tal fenômeno em estudo. De acordo com Moreira (2002, p. 114), "na aplicação do método fenomenológico à pesquisa, o fenômeno é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes, como por exemplo, haver passado por uma ocorrência traumática, ter vivenciado uma dada situação, etc.".

Os dados foram coletados por intermédio da técnica de entrevista não estruturada, a qual não possui um conjunto de questões, mas direciona de forma geral; em outras palavras, a pesquisadora, por acreditar não conhecer o assunto, busca ouvir e entender as perspectivas e compreender as experiências do entrevistado, resultando, na maioria das vezes, em melhores esclarecimentos de tópicos que não apareceram naturalmente na entrevista, e podendo surgir questões adicionais sobre o assunto (MOREIRA, 2002).

A pesquisa buscou analisar as experiências vivenciadas pelo adolescente em seu contexto escolar enquanto cumpridor de medidas socioeducativas. A realidade foi analisada a partir do estudo de caso, realizado com um jovem de 19 anos de idade que está

cumprindo medidas socioeducativas no Centro de Semiliberdade Regional de Juazeiro do Norte-CE. Essa idade foi escolhida por facilitar todas as questões éticas e legais. A coleta de dados foi realizada através da entrevista com a seguinte pergunta disparadora: “Como está sendo sua experiência com a reinserção na escola?”.

Após a coleta das informações necessárias, foi realizada uma análise, de acordo com o método fenomenológico de Giogi, cujo objetivo é obter “unidades de significado” (MOREIRA, 2002, p. 123) reprimidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno, o qual é composto por quatro passos que serão discutidos a seguir.

No primeiro passo, a leitura geral da descrição, foi realizada uma entrevista, transcrita com o intuito de se ter de modo geral tudo o que foi colocado. Portanto, foi imprescindível compreender a linguagem de quem descreve, evitando identificar as unidades significativas. O segundo passo foi discriminar as unidades de significado dentro de uma perspectiva psicológica, sempre focando no fenômeno e buscando não analisar o texto por inteiro, mas quebrá-lo em unidades significativas, que surgiram quando se percebeu uma modificação psicologicamente sentimental de significado de estado para o sujeito (MOREIRA, 2002).

O terceiro passo se trata da identificação das unidades de sentido, em que depois de identificadas e delineadas as unidades significativas, a pesquisadora expressou o sentido psicológico nelas contido, com foco no fenômeno que está sendo pesquisado. Assim, é possível, através de uma aberta explanação do texto, averiguar o que o entrevistado quis expressar, utilizando uma linguagem do senso comum, a ser explanada sob o ponto de vista fenomenológico. O último passo foi a síntese das unidades de sentindo, no qual a pesquisadora sintetiza todas as unidades significativas modificadas em forma de declaração da significação psicológica dos fenômenos ressaltados na experiência do sujeito. Para isso, a pesquisadora reagrupou o que foi indispensável para conseguir uma análise da estrutura do fenômeno, na qual todas as unidades encontradas devem ser consideradas (ANDRADE; HOLANDA, 2010). É possível denominar também de “estrutura da experiência” (MOREIRA, 2002, p. 124) que deve ser transmitida a outros pesquisadores com o intuito de confirmação ou crítica.

Foi apresentado, ao entrevistado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual traz os objetivos e propósitos da pesquisa de forma clara, e garante ao participante o total anonimato. Também foi apresentado o Termo Pós Esclarecido, que garante, à pesquisadora, que o participante leu minunciosamente o TCLE e teve oportunidades de esclarecer dúvidas relacionadas ao procedimento que seria realizado, firmando seu consentimento livre e esclarecido em participar desta pesquisa. A entrevista foi gravada e transcrita pela pesquisadora, acompanhada de um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, autorizando o uso de imagem e voz para a realização da entrevista. À instituição, foi entregue um oficio, o qual apresenta o objetivo da pesquisa, bem como uma declaração de anuência que oficializa a autorização da instituição para que seja realizada a pesquisa no local.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão abordados temas a partir do relato de um adolescente que cumpriu medidas socioeducativas. O adolescente já havia cumprido pena em outra instituição e se encontra em semiliberdade há seis meses. Atualmente, está com dezenove anos, e cursa o oitavo ano do ensino fundamental; já realizou cursos profissionalizantes durante esse período, os quais ele julga importantes para sua vida profissional. Através da pergunta disparadora, foi possível realizar um diálogo produtivo, partindo das experiências vivenciadas pelo sujeito durante sua reinserção na escola. Desde já, é seguro considerar que os sentimentos vivenciados e relados pelo adolescente não diferem de muitos sentimentos vivenciados pela sociedade, e que muitas vezes, por medo de ser apontado pelos seus atos, ele não revela que se encontra em semiliberdade.

A partir da coleta de dados, foi possível identificar três unidades de sentido, as quais trazem, evidenciados na fala do entrevistado, sentimentos e situações vivenciadas por ele em seu contexto escolar, sendo possível notar uma relação entre os sentimentos vivenciados ao ser reinserido na escola e o seu período de semiliberdade. Durante esse processo, foi corroborada uma maior resiliência do sujeito, que contou com apoio de familiar e amigos e se mostrou capaz de dar continuidade aos estudos, vistos por ele como forma de crescimento pessoal e reconhecimento social. Isso implicou sua mudança e o fez se manter longe da infração.

4.1 Sentimentos vivenciados com a reinserção no contexto escolar

A seguir serão abordados, a partir do relato do adolescente, os sentimentos enfrentados ao ser reinserido na escola, onde mesmo não havendo nenhum tipo de exclusão por parte de professores e colegas, também revelou sentimentos de vergonha diante da situação atual dele, e mostrou o medo de revelar que ele está em semiliberdade, com receio de que fosse tratado de forma indiferente por todos, além da insegurança frente às suas escolhas futuras.

Em seu discurso, o adolescente considera a escola como parte importante da construção do seu futuro, levando-o a se distanciar da vida infracional. A instituição de internação busca de alguma forma contribuir na mudança desse adolescente, buscando não apenas mostrar a esses jovens processos de aprendizagem, mas também de socialização, e reconhecendo que este último auxilia no seu processo de transformação. Para isso, é essencial um processo educativo que dê conta do dia a dia desse adolescente e integre seus aspectos afetivo, intelectual e coletivo (GONZALEZ, 2006).

> Quando a gente vai ficando adulto, 19 anos, vai ficando com um comportamento assim, não mais maduro. Às vezes Deus deixa a gente cair num local, mas pra melhorar, eu acredito assim, que Deus coloca a gente num local sabendo que dali vai prosperar, vai crescer e melhorar. Tô tranquilo, a vista do que eu

> era menor, muito danado, que Deus me perdoe, e hoje eu tô tranquilo, e todo mundo pra me dá apoio. (SIC).

Arone (2006) ressalta que o adolescente necessita de acolhimento e aceitação dentro da escola, bem como na sociedade. Espera ser visto como alguém em desenvolvimento e não em uma situação provisória. Isso pode ser verificado no discurso do adolescente que sente vergonha de contar onde está atualmente, pois teme não ter uma boa aceitação dentro do contexto escolar, tanto pelos seus colegas como por seus professores, e acaba mentindo sobre sua situação para que seja tratado com igualdade.

> Fui bem acolhido, mas sentia um pouco de vergonha por ser novato [...] como os educadores vai com a gente e tudo, cada dia é um diferente, ai já teve professor me perguntando quem é aquela pessoa, é aí que eu sentia vergonha de falar onde é que eu tava, por que toda pessoa erra ne? [...] eu tinha que mentir por que eu tinha a vergonha de dizer onde eu tava. (SIC).

O processo de inclusão desse adolescente se dá por meio do trabalho em equipe dos membros da escola, e da ação conjunta da instituição em que está cumprindo medidas socioeducativas e da família, visando amenizar esses sentimentos de insegurança tanto do adolescente, como dos professores e colegas. Neta e Maia (2013) salientam que muitas vezes os alunos tendem a proclamar o fato de terem sido presos ou estar em semiliberdade como uma maneira de intimidar os professores. Podemos verificar que o adolescente relata totalmente o contrário, chegando a demonstrar sentimentos de vergonha de revelar que se encontra em semiliberdade.

> Não é medo entendeu? É vergonha! Se você se por no meu lugar você também se sentiria envergonhada um pouco ne? De falar e mentir aonde você convive.[...] Porque se for um local público, com muita gente, numa escola, por exemplo, numa sala de aula o professor perguntando na frente de um bucado de aluno, aí a pessoa fica meia assim, a gente não vai negar, a gente fala, mas tem aquela vergonha ne? (SIC).

Logo, aprendemos que independentemente das dificuldades vivenciadas pelo adolescente para conseguir assim, estudar e aprender, ele demonstra grande vontade de continuar tentando. “É como eu digo, se a gente ficar com muita atenção a gente aprende ne? Percebe que a gente querer já ajuda.”(SIC). Dessa forma, ele vai encontrando sentido desde a decisão de começar a frequentar a escola; mesmo que atrasado, procurar negociar com os professores e buscar alguém a quem possa expor suas indigências e solicitações (ARONE, 2006).

> Assim eu tenho a vergonha de eles quererem me tratar como... como é que se diz...como um delinquente entendeu? É isso aí! Por que é chato você ser tratado de outra forma ne? Por que nenhuma pessoa gosta de ser tratado diferente. (SIC).

Apesar do relato do adolescente, que disse não sofrer na escola nenhum tipo de exclusão, e de mentir para seus professores e colegas afirmando estar em semiliberdade,

foi possível notar que havia medo de ser tratado de forma diferente dos seus colegas. Logo, isso não exclui o fato de que se ele falasse poderia ou não ser visto de outra maneira. Adorno (1994) destaca que, mesmo com toda modernização, o preconceito ainda existe, abalando principalmente os alunos nas escolas, discriminados na maioria das vezes pelos próprios colegas.

4.2 Importância do apoio familiar frente ao processo de inclusão

De acordo com o adolescente entrevistado, o apoio familiar nesse processo de mudança é importante em sua vida, uma vez que é através da relação familiar que se dão todas as outras relações, vindo a influenciar no crescimento pessoal ou não desse adolescente. Vê-se que a família continua sendo a maior fonte de apoio para o adolescente em semiliberdade, e juntamente com a escola, fazer parte desse momento de transição do jovem.

A família vem a ser considerada o meio pelo qual o adolescente tem seu primeiro contato social, ou seja, a partir dessa relação com seus familiares que vêm outros contatos sociais. Berger e Luckmann (1976) vêm falar de socializações secundárias. E ocorrendo uma desestruturação nas relações familiares desse adolescente é reproduzida em suas interações sociais, podendo gerar comportamentos inadequados.

Por ser a adolescência uma fase difícil em relação às relações sociais, o vínculo não se dá apenas com os familiares, geralmente se desloca para amigos, parceiras (os), colegas, com os quais o adolescente se sente amparado e apoiado. Assim, ele compartilha suas experiências, sentimentos e informações com esse novo ciclo; só que para que o adolescente tenha um desenvolvimento benéfico, a situação requer não somente o apoio da família, mas também de professores, amigos e companheira (o) (JOHNSON; WHITBECK, L. B. & HOYT[1] 2005 apud BRANCO et. al., 2008). É notável na fala do entrevistado o quanto o apoio da sua mãe e de outros familiares, assim como de amigos e da namorada, é imprescindível para suas escolhas e decisões.

> Tem uns colegas que chega pra mim e me dá conselho, fala volta, volta, que tu ainda tem futuro [...] Porque minha mãe me dá força e me insiste, e eu vejo que o que ela ta me dando é o certo, minha mãe, minha vó e minha namorada também, e ela tem 15 anos e já ta no primeiro ano, quer ser advogada e tudo ai eu num quero futuramente se casar com ela como um gigolô, tenho que crescer também entendeu? [...] E todo mundo da minha família me dando conselhos de voltar a estudar, e ai botei na cabeça de voltar a estudar e pronto. (SIC).

É evidente o quanto é essencial à presença de outra pessoa que seja capaz de compreender o que está se passando naquele momento e que apoie suas escolhas sem julgamentos e opressões, gerando assim um vínculo de confiança entre o adolescente que

1 JOHNSON, K. D.; WHITBECK, L. B. & HOYT, D. R. Predictors of social network composition among homeless and runaway adolescents. Journal of Adolescence, 28 (2), p. 231-248, 2005.

está em semiliberdade e aquele que o apoia. Amatuzzi (2001) assevera que, quando se encontra alguém que seja capaz de entrar em contato com o que está se passando com o outro, ouvindo e compreendendo, esse alguém é capaz de dar sentido e significado ao que se passa e então o outro consegue ouvir e confiar em si próprio.

> E eu decidi estudar mesmo e a vontade que eu quero é trabalhar pela justiça, até porque tenho meu tio também que é policial, tenente e ele me dá muito conselho também, fala que é fácil terminar o segundo grau e tudo. Estudar e pronto. Correr atrás. E assim, minha mãe fala que só a gente em pensar já é meio caminho andado. Num é fácil mais a gente correndo atrás ne, dá certo. (SIC).

É possível notar a importância de um bom vínculo com os familiares, em especial com a mãe, pois lhe proporciona uma maior confiança em si e no meio em que se encontra, gerando assim sentimento de segurança em relação às suas novas atitudes. Costa e Assis (2006) vêm dizer que se os vínculos afetivos constituem um apoio social e sensação de segurança, geram fortalecimento quanto às adversidades, e são valorizados a partir do momento em que o adolescente entra em semiliberdade, onde esses vínculos são vistos como um fator de proteção para o adolescente.

> Minha mãe sempre falava que quem não for com a cara da gente, passa de cabeça erguida e pronto. Se eu fosse tratado mal lá (na escola), acho que não me chatearia não. Porque quem me ajuda, me dá insistência e me dar coragem é minha mãe, minha vó e minha namorada. (SIC).

Através da fala do sujeito é possível notar que após o tempo em semiliberdade, muitos adolescentes buscam dar continuidade aos estudos e alcançar seus objetivos, mostrando-se capaz de reconhecer seus atos e autonomia para que não venham a reincidir o ato infracional. Segundo Assis et. al. (2006), os adolescentes que cometeram algum ato infracional não são considerados mais autônomos do que os que não cometeram. Muitas vezes o fato de está envolvido no ato pode dificultar sua autonomia, sendo esta adquirida por meio da sua autodeterminação.

> Ai vi colegas meus mesmo aqui que já passou por esse semiliberdade que esse mesmo meu caso, saiu daqui, estudou e que hoje colegas meus que passaram por aqui que terminou os estudos e que hoje é policial. Trabalha pela justiça. (SIC)

> Sinto diferença grande. Antes eu era danado demais, daqueles meninos que não queriam nada, por que, porque não pensava no futuro. Ai hoje tem colegas meus que hoje ta em faculdade e tudo [...] Ai foi dai que fui me tocado, e pensando que minha vida sem estudo num é nada entendeu? Vi que tem que ter o estudo e correr atrás, ai foi que vi as diferenças grande de antes que eu só queria bagunçar, queria atrapalhar a professora, ser engraçadinho pras meninas tudinho rir, jogar bolinha de papel, e ficar sorrindo, desse tipo ai. E tô vendo a mudança hoje. (SIC).

Provocar o interesse por projetos de vida faz com que o adolescente reconheça seus limites e possibilidades, conectados ao seu desejo pessoal. É importante investir

no tempo que tem e almejar a felicidade, mesmo diante de situações difíceis e eventos negativos em sua vida. Quando o adolescente tem autonomia, se mostra capaz de unificar as perdas e as perspectivas na busca de novos sentidos, que o auxiliam no enfrentamento das suas dificuldades. Nesse processo, o adolescente em conflito com a lei conta com o apoio de pessoas representativas para encorajá-lo na nova trajetória de sua vida, buscando caminhos mais saudáveis e felizes (COSTA; ASSIS, 2006).

4.3 Semiliberdade e a influência no processo de mudança

Está em semiliberdade é relatado muitas vezes como um processo ruim na vida do adolescente, pois ele sofre com o preconceito por estar cumprindo medidas socioeducativas. Entretanto, não são apenas aspectos negativos; pode-se perceber a instituição como um agente de mudança, onde o adolescente se enxerga como capaz de realizar seus objetivos, vindo a transformar, além de si mesmo, a realidade ao seu redor.

Segundo Zanella (2010), a escola, para o adolescente que cumpre medidas socioeducativas, é vista como algo importante para o ingresso na vida profissional, pois evidencia a necessidade de se escolarizar, antes de ser inserido no mercado de trabalho. Está em semiliberdade faz com que o adolescente busque de alguma maneira refletir sobre seus atos, e faz com que passe a enxergar as coisas de outro jeito, visando sempre o caminho da educação como opção. Isso está presente no discurso do entrevistado, que busca através do estudo conseguir alcançar seus objetivos de vida.

> [...] Quero ter tudo, crescer na vida. Ter meus transportes e tudo. O querer fez com que eu jovem, por que tem muito jovem da minha idade que não pensa assim, que num quer estudar, e quer ta vivendo do suor dos pais. Mais eu quero conseguir jovem o que muitos homens de 30 e poucos anos já mais maduros tem. Quero conseguir tudo isso jovem entendeu? Pensando no futuro conseguir.(SIC).

Os jovens percebem a escola como uma possibilidade de mudança, como uma maneira de se distanciar da criminalidade. Antes a educação era algo distante da realidade do adolescente em conflito com a lei, porém hoje é tida como porta de entrada no mercado de trabalho; logo, é vista por ele como um ponto importante em se tratando da transformação de si mesmo e da sua realidade (PADOVANI; RISTUM, 2013). Isso se relaciona ao fato de que a escola busca desconsiderar diferenças individuais, econômicas e culturais dos seus alunos. Essa realidade pode ser percebida quando o entrevistado mostra que não sentiu indiferença alguma em relação ao seu acolhimento no ambiente escolar; pelo contrário, foi bem amparado por todos.

> Quando foram me matricular lá na escola, a diretoria ficou sabendo que eu sou do semiliberdade e tudo, quando foram fazer minha inscrição, eles não trataram minha pessoa como outra pessoa, porque viram a minha pessoa, e reconhecendo no dia a dia que eu de fato tô querendo estudar, eu quero ser uma pessoa na vida. Por que o que importa é o querer, o querer é que ajuda a gente sempre ser bem vindo em todo canto." (SIC)

> [...] Porque o professor não quer saber de nada, quer saber se ta dando atenção a ele, e ele ver que a pessoa ta querendo, não importa se ta em semiliberdade não, não importa nada. E ninguém é perfeito, todo mundo é igual e pronto (risos). (SIC).

O adolescente começa a perceber que a sua idade não se trata mais de um empecilho para dar continuidade aos seus estudos, dando assim um novo sentido para a escola, que além de ser vista como uma possibilidade de emprego, é também uma ascensão profissional (PADOVANI; RISTUM, 2013). Como representado na fala do adolescente, não é tarde quando se quer voltar a estudar, e com seu amadurecimento se reconhece capaz de seguir em frente e realizar seus objetivos.

> Ah! Por que assim, eu tô na oitava, por que hoje tô com 19 e antes de eu ta aqui no semiliberdade quando eu era de menor era danadinho e tudo, ai num pensava, nem nada, brigava nas escolas, e ai fui expulso e tudo, e ai fui pensando que estudo num é nada, hoje tô com 19 e pronto. Vou reconquistar e voltar e pronto. (SIC).

Pode-se destacar que, na maioria das vezes, quando o adolescente está em privação de liberdade, ele geralmente gosta de estudar, apresentando, pois, uma predisposição para os estudos que aparece como uma superação dos problemas anteriores. Esta possibilidade se efetiva através de um bom acolhimento escolar, com apoio de educadores, professores e técnicos (ZANELA, 2010). É possível notar que o retorno à escola se dá através de uma boa relação com os colegas de turma e com os professores, enfim, boa interação com todos.

> A gente chega, senta, dar atenção. Ai fica os colegas olhando, os professores falando o nome, ai eles já conhece a pessoa ne? Pelo nome. [...] e já rolou a amizade e nos tornamos amigos, todo mundo lá. [...] Você com educação você chega em todo canto, sai tranquilo de todo canto. (SIC).

O adolescente se relaciona com diversas pessoas durante sua vida, e em meio a essas relações sempre existem algumas pessoas que se tornam referências, podendo tais relações proporcionar um processo autodestrutivo (LOPES, 2006). “[...] ai fui expulso da escola, ai tem uns menininho que a gente racha também que num quer estudar, solta raia, fazem todo tipo de coisa, ai comecei assim, a me afundar nas amizades entendeu?” (SIC). Como relatado na fala do sujeito, devido às amizades acabou se afastando da escola e cometendo o ato infracional, que o levou a cumprir, além da pena, seis meses em semiliberdade, tempo esse que o fez refletir sobre seus atos e a importância da escola em sua vida.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar sobre os sentimentos vivenciados pelo adolescente que se encontra em semiliberdade foi como colocá-lo de frente com sua forma de agir, ser e pensar no mundo, podendo fazê-lo refletir sobre sua maneira de ser enquanto aluno. E embora a pesquisa

não tenha promovido relações com o tema políticas públicas, é formidável ressaltar a importância do psicólogo e mais especifico do Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS, que tem a função de promover o desenvolvimento da autonomia e a construção da cidadania do adolescente que se encontra em semiliberdade. A ação do psicólogo é de auxiliar esses jovens a estabelecerem novos projetos de vida e fortalecerem os laços familiares, bem como as relações com a comunidade. Ter acesso a essas experiências permitiu à pesquisadora identificar o quanto a família e os membros da escola são importantes nesse processo, mostrando que a luta contra o preconceito e a exclusão ainda está longe de acabar, não impedindo a perpetuação de fortes sentimentos de medo e insegurança.

A partir da pergunta disparadora, buscamos investigar ao máximo a experiência do adolescente. Procurou-se saber sobre seu cotidiano, suas relações sociais, assim como seu desenvolvimento e significação de ser no mundo. Foram evidenciadas, nessa pesquisa, palavras carregadas de significados e momentos impregnados de situações boas ou ruins, agradáveis ou desagradáveis, mas que são cheias de sentido para o adolescente entrevistado. Enfim, buscou-se colher sempre o melhor de cada situação.

Foi demonstrado na pesquisa que as escolas, devido ao despreparo, ainda discriminam esses alunos, justificando dificuldades em conseguir lidar com um adolescente autor de um ato infracional, tido como problema para a instituição. Salienta-se que na entrevista o adolescente revelou questões totalmente contrárias ao que a literatura traz, quando defende que a escola tem sim um bom acolhimento, desde que o aluno atenda às expectativas dos professores e se mostre interessado; como se, tratando com respeito a todos, será tratado da mesma maneira, independente do que tenha feito anteriormente.

O depoimento ressalta o quanto o adolescente passa a reconhecer seu crescimento pessoal e suas possibilidades, chegando a relatar sentimentos de vergonha ao falar sobre a situação em que se encontra, pois sente medo que de alguma maneira os professores e colegas passem a tratá-lo como um “delinquente”, mesmo quando se mostra interessado em mudar sua realidade, reconhecendo seus defeitos e percebendo a escola como importante nesse processo. Logo, o problema de exclusão traz várias consequências para sua vida; por isso, é importante identificar quem está sendo excluído e os efeitos dessa exclusão.

As experiências do adolescente no contexto escolar são importantes para seu processo de socialização e desenvolvimento, mas vale ressaltar a família como fator importante nesse processo de mudança, bem como os professores. Nota-se nas falas o quanto o adolescente se sente capaz quando tem o apoio de seus familiares e amigos. Isso permite que o jovem restaure suas referências, e mostra também que o fato de estar matriculado na escola está mais relacionado com seu ajuste ao seu meio social – no qual ainda sente incertezas, angústias e instabilidades – do que com sua capacidade de aprender.

Temos a escola como um local de acesso à educação que é garantida por direito.

Além de ser um local de obrigações e responsabilidades para com o outro, é um espaço onde se exercita a democracia. A coletividade da sala de aula oferece aos adolescentes referências que podem influenciá-lo nessa fase de desenvolvimento, e pode se tornar um ótimo local para exercer a cidadania através do outro, valorizando suas habilidades e reconhecendo seus valores. Além disso, através das atividades desenvolvidas dentro da escola, se realiza também o desenvolvimento emocional e cognitivo do adolescente, uma vez que essa fase é tida como um momento de transformação.

As falas registradas refletem a demanda do adolescente em ser agente de mudança no mundo em que está inserido, e participante de sua vida, indicando, pois, o quanto é urgente que o ambiente educacional encontre maneiras de tornar esses adolescentes em conflito com a lei sujeitos de sua própria história. E para que isso ocorra, é imprescindível que a escola enxergue o aluno como ser ativo e não passivo desse processo, proporcione espaços de diálogos e discussões a respeito das diferenças, valorize as ações de conhecimento de si e do outro e amenize, por conseguinte, as diferenças entre os alunos.

Ao fim deste trabalho, fomenta-se a busca pela valorização dos sentimentos, o reconhecimento e o respeito do outro, e o contínuo respeito às diferenças, pois um adolescente em conflito com a lei se mostra capaz de reconhecer suas atitudes e ressaltar a importância da escola em sua vida. A escola deve ser um espaço livre, onde todos possam expor suas opiniões sem julgamentos, e tenham seu espaço respeitado independentemente das diferenças. Tornou-se complicado confirmar se realmente há esse preconceito dentro da escola, pois o adolescente não se sentia à vontade para contar que estava em semiliberdade, impossibilitando confirmar tais atitudes, mas os sentimentos relatados por ele mostraram forte insegurança em relação aos seus professores e colegas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Violência: um retrato em branco e preto. **Revista Ideias**, n. 21, FDE-SP, 1994.

AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001.167p.

ANDRADE, C. C.; HOLANDA, A. F. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estud. psicol**. Campinas [online]. 2010. v. 27, n.2, p.259-268. ISSN 1982-0275. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n2/a13v27n2.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

ARONE, M. **Sentidos e significados da escola para adolescentes em semiliberdade.** 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1421/1/tese.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes.** [S.l.]: Artmed/UNICEF, 2006.

BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 29, n. 02, p. 175-199, jun. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/08.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

BRANCO, B. M.; WAGNERB, A.; DEMARCHIB, K. A. Adolescentes Infratores: Rede Social e Funcionamento Familiar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(1), p. 125-132. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a16v21n1>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Ministério da Saúde. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

______. Presidência da República. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: CONANDA, 2006.

______. Compreendendo o adolescente. **Cadernos do IASP – Instituto de Ação Social do Paraná**. Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/arquivos/File/Cadernos%20do%20Iasp/CompAdol.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2016.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, C. R. B. S. F.; ASSIS, S. G. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo**. Psicol. Soc**.[online]. 2006, v.18, n.3, p.74-81. ISSN 0102-7182. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000300011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2016.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A. Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, São Paulo, v. 17, n. 36, p. 21-33, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. F. de M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Abr./Jun. 2010, v. 26, n. 2, p. 227-234. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GALLO, A. E. Atuação do psicólogo com adolescentes em conflito com a lei: a experiência do Canadá. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 327-334, abr./jun. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a15v13n2>. Acesso em: 25 out. 2016.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10. n. 2, p. 1413- 8123, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000200013>. Acesso em: 27 out. 2016.

GONZALEZ, A. B. Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000218&pid=S1517-97022013000400010000015&lng=pt>. Acesso em: 2 nov. 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 6. Ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico da pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MUNIZ, A. S. **O adolescente infrator.** Bahia, 2008. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3987/O-adolescente-infrator>. Acesso em: 1º nov. 2016.

NETA, N. A. L.; MAIA, L. S. L. A escola frequentada por infratores e apenados e o desempenho escolar em matemática: um estudo de representações sociais**. RPEM**, Campo Mourão, PR. v.2, n.3, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/965>. Acesso em: 15 out. 2016.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v.1, n. 3, 2º Sem., 1996. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola e a construção da identidade de adolescentes autores de ato infracional. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 151 -167, jul./dez.. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7672>. Acesso em: 28 out. 2016.

SANTOS, K. M. L. **Assim caminha a educação inclusiva: Concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua inclusão escolar.** 2014. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2014. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Final%20Revisada%20ok.pdf> Acesso em: 28 out. 2016.

SILVA, I. V. **O adolescente e o ato infracional**. 2011. 34p. Monografia apresentada ao curso de Graduação em Direito da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC, Barbacena, 2011. 34 p. Disponível em: < http://www.unipac.br/site/bb/tcc/tcc-7fe0b1dc457693fd8d018eb3cb4d440b.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2016.

SOARES, B. P. Adolescentes infratores e suas relações afetivas. **Instituto Sistêmico Familiare**. Florianópolis. 2008. Disponível em: <http://www.institutofamiliare.com.br/download_anexo/beatriz-prudencio-soares.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

TRAVERSO-YEPEZ, M. A.; PINHEIRO, V. S. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Psicol. Soc**. [online]. 2002, vol.14, n.2, p.133-147. ISSN 0102-7182. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822002000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 out. 2016.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e escola: uma relação possível?. **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010 (3), p. 4-22. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/239>. Acesso em: 28 out. 2016.

CAPÍTULO 3

A EFICÁCIA DO WHATZAPP COMO RECURSO TECNOLÓGICO DE ENSINO

Data de aceite: 02/06/2023

Nivaldo Pedro de Oliveira

RESUMO: O avanço tecnológico está cada vez mais presente como um mecanismo de trabalho, para muitos docentes e de estudo para os discentes, mas que deve ser usado de maneira que possa agregar uma promoção na comunicação entre o estudo e o aprendizado, e que tenha integração entre eles. A eficácia do whatzapp como recurso tecnológico de ensino está em avanço, para muitos campos do conhecimento, a escola poderá oferecer práticas metodológicas que favoreça o seu uso de forma adequada. O certo é oferecer momentos que favoreça a vontade do aprendente, mas ao mesmo tempo levar este estudante a diferenciar o uso deste recurso, nas redes sociais, de maneira que um interfira no outro. O aplicativo whatzapp usado como recurso pedagógico e não como rede de interação sem fim pedagógico, é uma habilidade que demandará estratégias, para que o aprendente saiba diferenciar seu uso no cotidiano, como auxilio nos caminhos das aprendizagens. A pesquisa traz uma metodologia referenciada e bibliográfica de cunho qualitativa, com o aguçamento de referências teóricas em fontes seguras como o Google Acadêmico, propondo estratégias eficazes, que possam ir além do uso das redes sociais nos espaços escolares. Como resultado do trabalho, compreende-se que o uso das tecnologias, nas escolas apresenta-se, como ferramenta de suporte neste momento de apartação social no qual vive-se hoje. O trabalho apresenta como objetivo de estudo, evidencias na aplicabilidade deste benefício, suas contribuições para o ensino das disciplinas curriculares, com ênfase nas redes sociais, que apresentam metodologias que favoreçam ao estudante uma experiência na aquisição dos saberes, com condições melhores na aquisição do conhecimento, pois na educação básica que trata de ações pedagógicas que colabore com o aluno. Frente aos resultados encontrados, a eficácia do whatzapp no ensino, como bons resultados no campo educacional neste momento pandêmico e posterior, ainda ser usado como ferramenta de apoio, possibilitando no ensino-aprendizagem aquisição de mais conhecimentos com uma praticidade nas sanções de dúvidas, recebimentos e devolutivas destas atividades curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado. Ensino. Recurso. Whatzapp.

RESUMEN: El avance tecnológico está cada vez más presente como un mecanismo de trabajo para muchos docentes y de estudio para los estudiantes, pero debe usarse de manera que pueda sumar una promoción de la comunicación entre el estudio y el aprendizaje, y que tenga integración entre ellos. La efectividad de whatzapp como recurso didáctico tecnológico avanza, para muchos campos del conocimiento, la escuela podrá ofrecer prácticas metodológicas que favorezcan su correcto uso. Lo correcto es ofrecer momentos que favorezcan la voluntad del alumno, pero que al mismo tiempo lleven a este alumno a diferenciar el uso de este recurso, en las redes sociales, para que uno interfiera con el otro. La aplicación whatzapp, utilizada como recurso pedagógico y no como una red interminable de interacción pedagógica, es una habilidad que requerirá estrategias, para que el aprendiz sepa diferenciar su uso en la vida diaria, como una ayuda en los caminos del aprendizaje. La investigación trae una metodología referenciada y bibliográfica de carácter cualitativo, con el afilado de referencias teóricas en fuentes seguras como Google Academic, proponiendo estrategias efectivas que pueden ir más allá del uso de las redes sociales en los espacios escolares. Fruto del trabajo, se entiende que el uso de tecnologías en las escuelas se presenta como una herramienta de apoyo en este momento de separación social en el que vivimos hoy. El estudio presenta, como objetivo de estudio, evidencia en la aplicabilidad de este beneficio, sus aportes a la docencia de asignaturas curriculares, con énfasis en las redes sociales, que presentan metodologías que favorecen al alumno una experiencia en la adquisición de conocimientos, con mejor condiciones en la adquisición de conocimientos, porque en la educación básica que se ocupa de acciones pedagógicas que colaboran con el alumno. A la vista de los resultados encontrados, la efectividad de whatzapp en la docencia, con buenos resultados en el ámbito educativo en este momento pandémico y posterior, aún se puede utilizar como herramienta de apoyo, permitiendo la adquisición de más conocimientos en la enseñanza-aprendizaje con practicidad en el sanciones de dudas, recibos y retroalimentación de estas actividades curriculares.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizaje. Enseñando. Recurso. Whatsapp.

1 I INTRODUÇÃO

Com os avanços das tecnologias e de igual modo, os efeitos do isolamento social, por causa das variantes do Covid-19, o proveito dos hardwares e dos softwares passam a fazer parte das vidas de todas as pessoas, como caminhos de instrução para o aprendizado. Sabe-se que, em pleno Século XXI, ainda existem pessoas que não usufruem das tecnologias, mas as grandes mudanças que o mundo está passando, e que as mesmas estão trazendo, para a vida de todos, é inegável não ceder aos seus usufrutos.

Hoje em dia as pessoas capitalistas não sobrevivem mais sem os avanços tecnológicos e o uso da internet, esses progressos vem transformando a vida das pessoas, o recurso tecnológico que não está mais dissociado a humanidade é a prestância do Whatzapp (WPP), pois dele depende-se para manter-se a boa comunicação, claro que seu uso só é possível, por conta da boa conectividade, proporcionado grandes e sucessivos avanços nas comunicações, entre pessoas, ressaltando o campo educacional, bem usado

para fins de instruções e aprendizados.

A eficácia dos hardwares e dos softwares como novas ferramentas nas comunicações, socializações, interações e trocas de arquivos estão mais presentes, as redes sociais não ficam de fora desta inclusão digital, Telles (2011, p.18), destaca que "ambientes cujo foco é reunir pessoas, os chamados membros, que, uma vez inscritos, podem expor o seu perfil com dados como fotos pessoais, textos, mensagens e vídeos, além de interagir com outros membros, criando lista de amigos e comunidades", ou seja, o whatzapp como rede social é de grande relevância para o contexto educacional, promovendo docentes como mediadores no ensino e o estudante como protagonista, na busca de suas aprendizagens.

Os professores não são os gênios do conhecimento, mas precisam mostrarem caminhos, que soam como luz no fim do túnel, para os estudantes, neste momento de pandemia, por isso, o bom uso do WPP soará grandes impactos, que trará benefícios aos docentes quanto para os discentes, auxiliando nos compartilhamentos dos muitos dados ou materiais de interações e informações para a instrução na aprendizagem, além de soarem como muitas possibilidades, no campo pedagógico em seu uso no ambiente escolar.

Diante desta perspectiva, partindo também dos inúmeros benefícios que o Aplicativo (APP) tem, tal a qual, este trabalho oferece e traz como objetivo de estudo, as evidências da eficácia do Whatzapp como recurso tecnológico de ensino. Sendo que, seu uso na educação básica é o foco deste estudo. Se apresenta com caráter de uma pesquisa metodológica bibliográfica, de cunho qualitativa.

No momento atual, o Whatzapp está sendo cada vez mais usado, agora em maior quantidade, pelo público mais jovem, só que com efeitos educativos e não de entretenimentos. Os autores Moran (2000), Telles (2011), Machado e Matos (2015), Alencar (2015), Rodrigues (2015), Silva (2019), dentre outros, apontam o WhatsApp como aplicativo de múltiplas funções, nas trocas de mensagens, sem falar no desempenho das funções já citadas de forma sucintas acima, que será mais explorado no artigo.

Consolidando está abertura, é valioso salientar que, a proposta, de uma pesquisa é sempre farta e serve como base para novas buscas, após ser publicada ela tangerá como ponto referencial, para outros pesquisadores, no intuito de críticas construtivas, pontos éticos e de respeitos, que merece ser compartilhados ao público acadêmico, servindo de sugestões sobre a temática em estudo, para ser mais aguçada ou avançada para outras visões, sobre a eficácia do WPP como recurso tecnológico de ensino.

2 I A TECNOLOGIA COMO NECESSIDADE

A falta destes recursos em expansão e a transformação na atual contemporaneidade, faz com que, os adventos tecnológicos soem como desafios para os muitos profissionais e estudantes, dentro das escolas hoje em dia, por isso, a adaptação e as buscas por novos caminhos, na maneira de lecionar, devido ao isolamento social, da qual as pessoas

estão passando e fazendo parte deste processo mundial, o Whatzapp no celular tem sido o mais usado, para unir os seres humanos, minimizando impactos emocionais e integrando pessoas isoladas, neste momento de transformações sociais.

As novas formas de comunicação, vem soando como espaços virtuais que possibilitam boas audições e visões compartilhadas em tempo real ou não, as trocas de informações e conteúdo nas escolas estão sendo usados como alternativa primordial nas mensagens trocadas entre a escola-professores-estudantes-famílias em um tempo tão importante que, o mundo está vivendo entre as pessoas, integrando as interações nos grupos escolares.

As escolas estão chegando aos docentes, aos estudantes e seus familiares, através de muitos recursos virtuais, mas a eficácia do whatzapp, está como um dos mais usadas na integração destas comunicações. Especificando a utilização do whatzapp, como percurso no ensino, os professores com os alunos estão mais juntos, neste uso tecnológico, pois é uma das formas de envio e recebimento de mensagens, com a eficiência através dos áudios, links, vídeos e no compartilhamento de arquivos de diversos tipos.

Bruzzi (2016) aponta que:

> Uma tecnologia educacional como o computador ou a internet, por meio de recurso de rede interativas, favorecem novas formas de acesso à informação e comunicação, e amplia as fontes de pesquisa em sala de aula, criando novas concepções dentro da realidade atual, abrindo espaço para a entrada de novos mecanismos e ferramentas que facilitem as ligações necessárias a fim de atender ao novo processo cognitivo do século XXI. (BRUZZI, 2016, p.480).

Percebe-se que, o autor foca na inserção dos recursos tecnológicos no campo educacional, pois soa como benefício nas aprendizagens, abrindo espaços para as novas metodologias de ensino, da importância destas no setor pedagógico, ou seja, percebe-se que o uso das inovações tecnológicas e o rápido avanço do whatzapp no interior escolar, na vida das pessoas está cada vez mais em uso e sendo de suma importância para o mecanismo de ensino.

As tecnologias, atualmente estão modificando muitas culturas, oferecendo aos diversos setores, avanços diferenciados que vem provocando grandes transformações, mas diante de tanto avanço tecnológico, ainda encontra-se entraves para, o uso destes avanços digitais e aprender mediante ao público jovem, é um diferencial plausível, pois os jovens atualmente já estão contados as tecnologias desde cedo, isso faz com que os docentes precisem acompanhar estes avanços e ao mesmo tempo manterem-se atualizados com os jovens.

Para tanto, Azevedo, Sousa e Reis (2018) destacam que:

> [...] aproveitando-se da tecnologia como aliada, utilizada de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim, propicia o diálogo necessário com as novas gerações de estudantes, ao inserir na prática de

> ensino a linguagem à qual estão acostumados e, também, busca conciliar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, relativas aos novos perfis de estudantes (AZEVEDO; SOUSA; REIS, 2018, p.2).

Neste sentido, é de extrema necessidade que as pessoas se atualizem diante do digital, especificando a área educacional relevante, que as novas gerações possa conciliar está habilidade com a autonomia compromissada no seu autoaprendizado, pois as dificuldades até mostram-se no cotidiano, mas com o auxílio docente na escola possa colaborar no uso destas ferramentas tecnológicas inovadoras.

2.1 O Whatzapp como Ferramenta de Ensino

A eficácia do aplicativo whatzapp como recurso tecnológico no ensino, apresenta variedades em sua função, colaborando em todas as disciplinas do currículo escolar na educação básica no país, por isso, compete ao docente desenvolver habilidades diárias em suas práticas metodológicas dentro da escola e mais ainda fora dela, neste momento de isolamento.

Aplicar este aplicativo como recurso no ensino é agregar novas oportunidades de e para o aprendizado, Rodrigues (2015, p. 03) destaca que “WhatsApp é um dos aplicativos que mais cresce entre os usuários, ganhando popularidade tanto no Brasil como em outros países”. Então, aliando seu uso as redes sociais no intuito de crescimento educacional.

Lorenzo (2013) frisa:

> A rede social é uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos ou profissionais dos seres entre si, em forma de rede ou comunidade. Ela pode ser responsável pelo compartilhamento de ideias, informações e interesses... A utilização de um espaço de colaboração, como redes sociais, o professor por sua vez terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em uma sala de aula. (LORENZO, 2013, p. 20-30).

Com isto, a aplicação da rede social dentro do trabalho docente, fará com que o ensino e o aprendizado, configura-se como um novo modelo de ensino, pautado nas realidades do atual momento vivido, que os ambientes públicos escolares vêm apresentar vários modelos de experiências digitais, mas que a disponibilização adequada, de uso trará grandes auxílios para o ensino básico, mediando as atividades propostas entre docentes e discentes.

Silva (2019) salienta que:

> O WhatsApp, embora seja uma ferramenta de comunicação amplamente conhecida em todo o mundo, ainda tem sido pouco explorado em projetos educativos. No âmbito educacional em meio às tecnologias modernas a ferramenta surge como uma estratégia alternativa para os professores inserirem os instrumentos tecnológicos aos alunos, visto a sua usualidade e popularidade entre a população jovem […] (SILVA et al, 2019, p.08).

Partindo da visão do autor, compreende-se que, o mesmo aplicativo não é tão

usado como deveria ser, pois ele proporciona tantos recursos importantes para o campo educacional, como uma estratégia de ensino diferenciado, sendo que, o tecnológico traz e apresenta atratividade diferenciada aos estudantes em curso, em especial o público juvenil que já está bem mais habituando com o tecnológico.

O APP permite a disponibilização mais rápida dos conteúdos, das atividades e feedbacks para os aprendentes, sendo espaço de Aprendizagens, numa perspectiva do 'mobile learning', o aplicativo Whatzapp soará como, um caminho de retorno diferenciado, através dos diversos formatos como os de podcasts, áudios, tutoriais, envio de arquivos, imagens e vídeos, como forma de auxílios na sanção de dúvidas e atendimentos.

Moran (2013) mostra que:

> Escolas não conectadas são escolas incompletas (mesmo quando didaticamente avançadas). Alunos sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, da pesquisa rápida em bases de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais; da participação em comunidades de interesse, nos debates e publicações on-line, enfim, da variada oferta de serviços digitais. (MORAN, 2013, p. 9-10).

Com os avanços da internet, que vão da ADSL (a linha telefônica para acesso à internet), a de Fibra Óptica (uma modalidade de internet única), têm-se as de Cabo, por Satélites, as de Dial Modem, Wireless (Wi-Fi) não deixando de citar as de 4G, suas inferiores e a de quinta geração 5G, percebe-se que a nova geração já nasce e cresce com estes avanços, são conectados no cotidiano proporcionado a comunicação e a interação.

Com esta variedade na conectividade, que vão das mais simples, para as de alta complexidade, quanto a eficácia do APP Whatzapp como recurso tecnológico de ensino, que depende duma boa conectividade, entender este viés é importante, para a promoção de uma aula atrativa ao estudante.

2.2 Recursos Tecnológicos no Ensino

Sabe-se que as tecnologias se apresentam como tangíveis (como um computador, uma impressora ou outra máquina) ou intangíveis (um sistema, uma aplicação virtual). Nos dias atuais, que se conta com os inúmeros recursos tecnológicos existentes, como partes imprescindíveis da vida das pessoas em várias áreas profissionais e educacionais especificamente, ou seja, quando se fala na eficácia e no uso destes mecanismos digitais, pensa-se em muitas mídias, mas ao pensar-se em ambientes educacionais, com o auxílio tecnológico, é pensar num local de aprendizado mais atrativo e envolvente.

Machado e Matos (2015, p. 149) apresentam "os recursos didáticos tecnológicos são potencializadores na produção do conhecimento e se dividem em 03 categorias: impressos, audiovisuais e colaborativos". Já para Moran (2000, p. 141) que destaca "O professor deve usar e abusar nas estratégias para apresentar o seu conteúdo, pois passamos muito rapidamente do livro, para a televisão e o vídeo, e destes para a internet

sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio".

Compreende-se sobre os autores Machado e Matos que, os aparatos digitais serão mais fortalecidos para a promoção do conhecimento, quando bem manuseado, mesmo diante de suas categorias potencializadoras citadas e Moran apresenta aos docentes a eficácia no uso de metodologias, que favorecem o currículo estudantil, que deve ir além da simples associação ao livro didático como suporte, pois se passa muitas vezes rapidamente por ele, deve-se explorar com mais audácia, além dos demais recursos digitais existentes no caminho do ensino.

O educador tem predileção, às vezes o que lhe falta é o bom uso. As diversas ferramentas existentes apresentam variadas opções de eficácia e o docente deve inicialmente saber praticar, aprimorar-se e na sequência poderá usar a mesma como uma de suas opções, no procedimento da instrução, no entanto, é importante que se tenha e dedique-se um tempo para a pesquisa e o conhecimento de tal ferramenta, que se desejar aplicar no espaço educativo, como um mecanismo metodológico de ensino diferenciado.

Enquanto a Unesco (1997) destaca que:

> (...) O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas da informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante. (UNESCO, 1997, p. 26).

Percebe-se que mesmo com os avanços tecnológicos, esta área de conhecimento oferece riscos, sendo eles o que tanto se luta, a exclusão, sendo a mesma com diversas influências, pois deixa visível o despreparo, a associação do currículo estudantil, no uso das novas diligencias, que inclui estudantes no caminho do estudo e os docentes para as práticas inovadoras de ensino.

Santiago (2006) aponta que:

> As novas tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Porém, o desafio na educação é muito maior do que simplesmente a utilização de recursos tecnológicos, o importante é refletir uma educação com tecnologia que possa ser oferecida com qualidade. (SANTIAGO, 2006, p. 11).

Compreende-se que, as tecnologias apontam a eficácia do computador, soando como acesso, com o auxílio da internet, aprimorando pesquisas e estudos, tem-se ainda as grandes apresentações das multimídias, os audiovisuais, os blogs, e-mails, google forms, google classroom, quiz, fóruns de discursões no APP dentre outras ações pertinentes no uso deste último como relevância nas rede sociais para envio e recebimentos de atividades pedagógicas dos estudantes.

Usar as tecnologias como auxilio metodológico no sistema de docência é uma

forma de se avaliar os novos caminhos de aprendizados que o docente pode oferecer e usufruir deste método experimental para muitos, claro que com alternativas e avaliação de eficiência em sua efetividade na aquisição do aprendizado, partindo da eficácia das mídias tecnológicas, para os alcances destes objetivos, a um nível de acessibilidade tecnológica dos estudantes.

Almeida (2000) aponte que:

> Auxiliam o professor na compreensão do processo mental do aluno e na busca de formas de ajudá-los a interpretar as respostas, de questioná-los e de apresentar novos desafios que possam conduzi-lo a um novo patamar de desenvolvimento. (ALMEIDA, 2000, p. 32).

Neste intuito, tratar de uso de recursos tecnológico no ensino é de suma importância, conhecer cada ferramenta, saber usar e ensinar usar a mesma é o grande diferencial hoje, principalmente pelo distanciamento que às pessoas encontram-se atualmente. Para tanto, tratar da relevância do manuseio digital, num ambiente de aprendizagem, para a promoção de um ensino diferenciado é um avanço do século vigente.

Os avanços das tecnologias na atualidade, tem um papel cada vez mais importante nos espaços educacionais, para tanto, Almeida (2000) enfatiza ainda que:

> Descobrir significados, atuar em colaboração, elaborar novas sínteses e criar elos entre a parte e o todo, unidade e diversidade, razão e emoção, advindos da investigação sobre dúvidas temporárias, cuja compreensão leva à elaboração de certezas provisórias ou a novos questionamentos. (ALMEIDA, 2000, p. 32).

Percebe-se ainda que o mesmo vem sendo usado e aplicado nas diferentes rotinas e atividades escolares no cotidiano, mas vem apresentando entraves, para alguns profissionais, por uma ausência de praticidade de uso, para alguns estudantes, quando não usado com os fins propostos pela escola e sabe-se ainda que, nem todos os estudantes apresentam as mesmas condições socioeconômicas, ocasionado então, para um desempenho diferenciado, numa função tão importante que é o ensino-aprendizado.

3 I METODOLOGIA

Caracteriza-se este artigo como bibliográfico, pois a mesma soa como uma das mais comuns nos pesquisadores, de igual modo obrigatória, para os trabalhos acadêmicos, sabe-se também que com ela, se faz muitas coletas de dados, partindo de artigos, dos livros e das revistas acadêmicas e científicas, na utilização das muitas citações. Para tanto, Lima e Mioto (2007, p. 40), apontam que “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Enquanto Gonçalves (2001) caracteriza:

> Caracteriza-se a pesquisa bibliográfica pela identificação e análise dos dados

> escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa. (GONÇALVES; 2001, p.34).

Já para Minayo (2001) a pesquisa constitui-se como:

> Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que 'nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática'. (MINAYO, 2001, p. 17).

Segundo os autores acima, este tipo de estudo, proporcionam métodos de investigação, que embasam os assuntos analisados, facilitam na compreensão de variáveis de um problema, como também na comparação dos discursos autorais que abordem o assunto discutido, abrindo espaços para novas pesquisas, pois um assunto nunca morre.

O artigo traz, uma abordagem de natureza qualitativa, pois demonstra os indicadores que, o pesquisador desejará pontuar após a investigação, explorando e explicando o porquê dos fatos, interpretando os fenômenos, de forma descritiva. Oferecendo ainda, neste processo, uso de aspectos subjetivos dos quais não se traduzem em números, para apresentar significados às analises, dos fenômenos estudados.

Os diversos recursos usados nesta construção, se baseiam em fontes seguras de pesquisas, como google acadêmico, de artigos científicos já existentes, revistas, anais de eventos científicos, de livros que aborda o assunto pesquisado evidenciando a eficácia do aplicativo Whatzapp como recurso tecnológico de ensino. A seleção e a filtragem destes artigos, com o cruzamento de ideias e palavras-chaves como: Aprendizado. Ensino. Recurso. Whatzapp. Usados no Google Acadêmico, contribuíram para estes escritos.

Assim, obteve-se muitos artigos que tratam já do tema, mas com outras visões, mas que de forma cuidadosa, pôde-se selecionar os mesmos, que de certo modo assemelhavam-se com esta proposta de pesquisa, trazendo também como foco principal, os relatos das experiências do pesquisador, ao descrever no interior, a idealização deste trabalho.

4 | RESULTADOS E DISCURSÕES

Sabe-se que o Whatzapp é baixado facilmente pelo google play ou qualquer outro site de download, que permita baixar o Aplicativo, mas que necessitará também, de uma internet de qualidade, para sua perfeita instalação e uso. A responsabilidade da criação, dos grupos escolares está nas mãos da coordenação pedagógica da escola, e, por sua vez deverá inserir os professores de cada turma.

Este profissional da educação, após ser inserido nos grupos que leciona, deverá ser acompanhado pela coordenação escolar, para iniciar seus trabalhos pedagógicos, sendo que os horários de aula serão organizados pelo apoio pedagógico escolar e sempre com

um bom planejamento o professor poderá disponibilizar bem antes de sua aula, dicas de como estudar e links de apoio para suas aulas previamente, a seus horários propostos.

Segundo Oliveira; Moura (2015) citam:

> Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguirá dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensino e de aprendizagem. (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 78).

Percebe-se que o APP proporciona debates e discussões, com dúvidas de seu uso no ambiente de aprendizagem, sendo o mesmo explorado, de maneira inteligente poderá facilitar, a compreensão docente no processo educativo. O WPP segundo os escritos acima, traz bons resultados, por unir as redes sociais em favor do ensino. Claro que dificuldades são visíveis, que por sua vez deve ser bem administrada, evitando que os estudantes percam o foco do objetivo propostos por meio das atividades oferecidas.

Chegou-se nos resultados deste artigo, com a vasta discursão com os autores, com a experiência própria no manuseio deste APP, que se solidificaram, com o auxílio das pesquisas bibliográficas, sendo que a qualidade da mesma baseou-se na qualidade argumentada, nos resultados do estudo, com análises, percepções, opiniões e observações, que esclareceram o problema discorrido, normalmente, trazem interpretações mais subjetivas.

Os autores abaixo destacam que:

> Apesar das inovações tecnológicas, utilizar o aplicativo móvel WhatsApp como ferramenta pedagógica ainda é pouco visto entre a prática no âmbito escolar. Pensando no aprendizado das gerações atuais e sendo este um dos recursos mais utilizados por elas, a proposta de utilização do WhatsApp pode ser significativa no desenvolvimento da aprendizagem (AZEVEDO; SOUZA; REIS, 2018, p.07).

Levantou-se indagações de como usar o APP Whatzapp em favor do ensino na escola, sendo estes apontamentos realizados, com levantamentos de trabalhos já existentes. Abordagens de como se usar o WPP como recurso tecnológico no ensino, sendo incorporado neste momento de distanciamento social, como ferramenta pedagógica importantíssima para todas as disciplinas escolares no ensino básico.

Dentre os trabalhos consultados, pode-se perceber também que, a eficácia do Aplicativo Whatzapp reduz distâncias, estreitas os feedbacks, entre quem ensina e aprende, o APP usado, como recurso tecnológico no ensino promovem, uma versátil ferramenta de comunicação mais rápida, tendo como base, este distanciamento escolar, em que os estudantes e professores estão submetidos dentro dos seus lares. Os resultados da pesquisa apontam que, milhões de usuários já gozam destes benefícios e o campo educacional é beneficiado diante de tais situações.

Ainda como resultados para a mesma, que é de extrema necessidade que propostas sejam organizadas, pois facilitar e estreitar o uso deste APP como recursos tecnológicos no ensino é aprimorar as trocas de experiências sobre tais práticas com as indicações de matérias didáticos postados pelos docentes aos estudantes. De igual modo, aproximam os responsáveis destas rotinas escolares, contatos com os docentes de seus filhos, para esclarecimentos, sansão de dúvidas e devolutivas mais rápidas, sendo que algumas vezes até fora do horário de aula, partindo de uma parceria mais humana do professor para com este pai ou responsável por suas peculiaridades profissionais ou situacionais.

Muitos estudantes têm acesso, aos conteúdos postados nos horários letivos de aula dos professores, mas há aqueles em que só passam a ter acesso aos mesmos à noite ou finais de semana devido à jornada de trabalho de seus responsáveis, neste caso a rotina aproxima os mesmos no processo escolar de seus filhos. Na necessidade de dúvidas ou ajuda sobre os conteúdos o Aplicativo soara como ferramenta usada para envio de recados escritos ou por áudios, sobre tais informações nas atividades, facilitando a devolutiva das mesmas por meio dos recados, vídeos, fotos, etc.

Kensi (2007) aponta:

> Formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos (rádio, televisão, vídeo, por exemplo) em variadas e diferenciadas atividades. (KENSI, 2007, p. 106).

Os docentes podem de igual modo, apresentarem dicas de estudo por escrito, gravação de áudios, vídeos tutoriais, ou lembretes e relatórios de desempenho escolar de seus estudantes nos grupos criados pelas escolas, sendo que o docente, pode estar conectado pelo Whatzapp Web, no seu computador, Tablet ou notebook e ao mesmo tempo o APP do celular, como suporte para atender no privado mais de um grupo de aula ou até mais de um estudante se desejar.

As tecnologias auxiliam bastante no estudo, acredita-se que os aplicativos inovam e preenchem lacunas da aprendizagem, pois dá para verificar o comportamento dos estudantes e individualizar ou agrupá-los num aprendizado mais especifico, se necessário quando a palavra mágica for ‘aprendizado’, a maneira de adquirir-se o aprender é individual ou coletivo, cada estudante absorve de alguma forma sua maneira, mas é importante ter conhecimento sobre a eficácia do aplicativo Whatzapp nas aprendizagens.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados já demonstrados, o Whatzapp utilizado como recurso tecnológico no ensino, apresenta muito benefício, como ferramenta viável na melhoria do aprendizado. O ensino sendo bem articulado, o APP soará como metodologia que trará bons resultados, além de ser gratuito, os usuários poderão enviar e receber informações

partilhadas ou privadas por diversos mecanismos, recursos estes que poderão proporcionar o compartilhamento de gravações de vídeos, áudios, escritos e envios de arquivos, como também oferecem chamadas de voz e vídeos instantaneamente com base numa boa internet.

A interação entre o educador-estudante-família-escola ficará mais estreita com uma participação mais ativa dos pais no acompanhamento das aprendizagens de seus filhos. Os estudos trazem também, informações sobre as redes sociais, como aceitação nos estudos, diante de um afastamento social que o país encontra-se, minimizando os prejuízos encontrados no processo de aprendizado dos estudantes, e de ensino, que de igual modo sofreram interrupções no trabalho pedagógico do professor.

Sabe-se que, a conectividade possibilitará a ambos a comunicação e conecção simultânea, para além, das trocas de conhecimentos e construção de saberes, mas sim, numa integração de rede, conectada a uma internet. Proporcionar os múltiplos vieses, de uso em favor do ensino, é favorecer o aprendizado, nas mais diferentes comunicações, sendo ela por meio do Whatzapp como softwares explorando os recursos dos hardwares, tais como (celulares, tabletes, notebooks e computadores), perceber-se que as redes sociais soaram sim como mecanismos positivos de ensino.

É possível pensar e repensar em estratégias que ajudam docentes e discentes, perante o bom uso do WPP como recurso tecnológico no ensino, no entanto, diante dos entraves socioeconômicos existentes, nas comunidades escolares, mas não é possível pensar, em formações de cidadãos, que não estejam preparados para lidar, com essas novas ferramentas, que dominem seu uso, de igual modo, saiba aferir analises críticas, nas possíveis aplicações sociais.

Vale lembrar que, a solução tecnológica apresentada faculta, os caminhos do aprendizado e viabiliza também a vida docente. Ele ainda permite alavancar muitas tarefas, beneficiando o tempo, nas preparações de atividades e aulas na própria ação didático-pedagógico deste profissional. Claro que, outras razões para não se utilizar as tecnologias no ensino, pode até soar minimamente, mas que com uma boa formação, sem sombra de dúvidas, estas razões serão sanadas e soarão como incentivos, em favor de melhorias na qualidade educacional, com o bom uso deste APP como recurso tecnológico.

A eficácia do Whatzapp como aparato tecnológico no ensino trará, aos docentes e discentes uma relação de trocas e confiabilidades quanto suporte educacional, sendo este, um eficiente caminho de interação e integração de maneira virtual, favorecendo também, sansões necessárias e emergenciais do momento, atendendo a ambos os lados nas práticas educacionais escolares.

O professor tem como desafio, as dispersões por parte de alguns alunos, a pouca participação e interação no momento da aula, tem-se as famosas conversas paralelas entre os estudantes, a pouca conectividade, os tamanhos das telas do aparelhos celulares, os baixos processamentos de arquivos devido as suas configurações de aparelho e os

espaços de armazenamento que são limitados para baixar arquivos, além de outras limitações quanto ao uso do APP whatzapp como recurso tecnológico no ensino.

Não pode-se deixar de lado ou esquecer de citar os desvios de focos em que muitos estudantes apresentam nos grupos do WPP, com as postagens desnecessárias nos envios de smileys, emoticons, emojis, símbolos ou figuras que não é o solicitado para o momento, quando o professor ou a coordenação pedagógica libera aos participantes a permissão de envios de mensagens durante a aula e socialização do conteúdo planejado pelo professor.

O referido artigo proporcionou uma base de discursão, entre teóricos e uma vivência para com a eficácia do WhatsApp como recurso tecnológico no ensino, com pesquisas já existentes, mas que não abordavam diretamente a problemática em estudo. Consolidou-se estes relatos vividos nos ambientes virtuais escolares, com a eficiência do aplicativo, numa maior frequência do habitual, devido o distanciamento social em que docentes e discentes se encontram.

Afirma-se que, o App facilita a integração e aproximação nos grupos, com auxílios esclarecedores fora das salas de aulas. Contou-se também com criação pequenos grupos, para estudos e a socialização de pesquisas e muitos materiais complementares, o que facilitou neste caminho das aprendizagens e do ensino docente, sendo esta relação mais interativa e com foco nos conhecimentos propostos.

Se conclui também, apontando que, as vantagens na utilização das redes sociais no contexto escolar, vem ganhado espaços cada vez mais, partindo claro da atual situação vivida, mas que algumas desvantagens são presentes e visíveis, como pode-se citar, a falta dos recursos tecnológicos (hardwares), da internet para uso dos Aplicativos (softwares) ou até mesmo as péssimas localizações de sinais, o despreparo docentes e discentes ao ministrarem, os envio e recebimentos do conteúdo proposto no grupo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo**: Informática e Formação de Professores. Vol. 1; Brasília: MEC/ Secretaria de Educação à Distância, 2000.

AZEVEDO, M. Morais; SOUZA, A. A. Novais de; REIS, L. M. dos. O WhatsApp no processo de ensino e aprendizagem de biologia. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8948. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRUZZI, D. Guilarducci. **Uso da Tecnologia na educação, da história à realidade atual.** 2016.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Editora Alínea, 2001.

KENSKI, V. Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

LIMA, T. C. S. MIOTO, R. C. Tomaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n.1, p. 37-45, 2007.

LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação:** A Importância das Redes Sociais na Educação. 3ª ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.126p.

MACHADO, M. F. R. Cordeiro. MATOS, E. L. Moreira. O planejamento e uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio às aulas expositivas. In: FERREIRA, Jacques de Lima. (Org.). **Formação de Professores**: Teoria e Prática Pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 148-170.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: ______. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Porto Alegre, RS: Revista Informática na Educação: Teoria & Prática (UFRGS), 2000. vol. 3, n.1, p. 137- 144.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e o Reencantamento do Mundo**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p.24-26. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 22 jul. 2021.

OLIVEIRA, Cláudio de, MOURA, Samuel Pedrosa. **TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno.** 2015.

RODRIGUES, Tereza. A utilização do aplicativo WhatsApp por professores em suas práticas pedagógicas. In:6º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. 2015. **Anais** [...]. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=A+utiliza% C3%A7%C3%A3o+do+aplicativo+WhatsApp+por+professores+em+suas+pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas.&btnG. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTIAGO, Dalva Gonzalez. **Novas Tecnologias e o Ensino Superior**: repensando a formação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC- Campinas: 2006.

SILVA, C. Luiz; ALTINO F. H. Vinício. **O Uso da Tecnologia como Ferramenta Didática no Processo Educativo**. In: III Seminário Científico da FACIG. 2019. Anais... 2017. Disponível em: http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/399. Acesso em: 28 jun. 2021.

TELLES, André. **A revolução das mídias sociais**: cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books, 2011.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos** – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/ V CONFINTEA. 1997.

WHATSAPP. Disponível em: file:///C:/Users/Nivaldo/Downloads/61411-252711-1-PB.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

CAPÍTULO 4

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO *CAMPUS* UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA – PA

Data de aceite: 02/06/2023

Paula Inês Lobato Silva
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA
Http://lattes.cnpq.br/9043166453013207

Michelly Conceição Cardoso
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades-PPGCITI, UFPA, Campus de Abaetetuba
http://lattes.cnpq.br/4263641773321098

Isabel Soares de Carvalho
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades-PPGCITI, UFPA, Campus de Abaetetuba
http://lattes.cnpq.br/7407234954652079

Suzan do Socorro Brito de Lopes
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da UFPA
http://lattes.cnpq.br/9324305921251310

Rosiléia Batista Braga
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Cidades, Territórios e Identidades-PPGCITI, UFPA, Campus de Abaetetuba
http://lattes.cnpq.br/7146049161657920

Vivian da Silva Lobato
Doutora em Educação pela PUC-SP. Professora da UFPA, Campus de Abaetetuba
http://lattes.cnpq.br/8153247121237657

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo a investigação de como egressos do curso de Pedagogia constroem sua identidade profissional docente, na região do Baixo Tocantins. O estudo se insere na rede das temáticas específicas da formação docente, da constituição da identidade profissional docente e da educação básica. O referencial teórico está assentado nos estudos de RAYMOND e TARDIFF (2000); TARDIF (2002); GATTI (2014; NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1999; ROLDÃO, 2005. Para a coleta de dados foram enviados questionários, via redes sociais, especificamente *WhatsApp* e *Google Forms* para os egressos do curso de Pedagogia, do *Campus* de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará, no intuito de pensar a prática da coleta de dados em campo e investigar, em específico, a construção da identidade de professores que atuam na região do Baixo Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; Professor; Egressos; Experiências.

THE PROFESSIONAL IDENTITY OF GRADUATES FROM THE COURSE OF PEDAGOGY OF THE UNIVERSITY CAMPUS OF ABAETETUBA-PA

ABSTRACT: The present work aims to investigate how graduates of the Pedagogy course build their professional teaching identity, in the region of Baixo Tocantins. The study is part of the network of specific themes of teacher training, the constitution of the teacher's professional identity and basic education. The theoretical framework is based on studies by RAYMOND and TARDIFF (2000); TARDIF (2002); GATTI (2014; NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1999; ROLDÃO, 2005. For data collection, questionnaires were sent via social networks, specifically Whatsapp and Google Forms to graduates of the Pedagogy course, from the Abaetetuba Campus, from the Federal University of Pará. In order to think about the practice of data collection in the field, aimed at investigating specifically the construction of the identity of teachers who work in the Baixo Tocantins Region.
KEYWORDS: Identity; Teacher; Graduates; Experiences.

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, pode-se notar o aumento gradativo, porém significativo dos egressos das Universidades Públicas, momento este ímpar na vida de um indivíduo, o qual finaliza anos de luta, e o sujeito discente dá lugar ao profissional. Este irá, a partir de então, construir-se professor. O presente trabalho buscou analisar como se dá a constituição da identidade dos egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará – *Campus* Abaetetuba. Este tem, por sua vez, o objetivo de formar pedagogos/professores críticos, utilizando-se da liberdade, universalidade dos saberes, interdisciplinaridade etc., a fim de mudar o rumo da educação brasileira.

Para a coleta de dados foi aplicada uma técnica de pesquisa, a saber, um questionário, com perguntas estruturadas, aplicado aos egressos do curso de Pedagogia que estão atuando como professores da educação básica. Para Gil (1999, p.128), o questionário é definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc." Partindo desse pressuposto, o questionário foi elaborado de acordo com alguns critérios, tais como a delimitação do ano de formação; o campo e o tempo de atuação; a modalidade do curso de Pedagogia; e a familiaridade e a experiência dos egressos.

Foi escolhido um grupo de pessoas para o estudo: egressos do curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Abaetetuba, atuantes na área da educação, formados até o ano de 2016. As participantes da pesquisa, em sua unanimidade, são do sexo feminino, com faixa etária de 28 a 51 anos. Dentre as professoras pesquisadas, 4 delas já cursaram uma pós-graduação e especialização, e o tempo de atuação do magistério está entre 4 a 22 anos de exercício da profissão. A fim de manter o sigilo da pesquisa, os nomes das

entrevistadas foram preservados e substituídos por pseudônimos.

Ademais, no intuito de abarcar as diversas realidades que foram analisadas e estudadas nos relatos de experiência mediante os questionários, foram corroboradas com base no referencial teórico adotado (NÓVOA, 1999; SACRISTÁN, 1999; ROLDÃO, 2005), tendo por essas, o suporte teórico para nossas análises.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados foram estudados e analisados, levando em consideração a importância das falas das entrevistadas, os significados e os contextos, os quais corroboravam para o objetivo final da pesquisa. Foram elas: a escolha da docência; o aprendizado de ser professor; as considerações acerca do curso de Pedagogia do *Campus* de Abaetetuba para a docência; o primeiro contato com a sala de aula; os principais problemas da docência; os conhecimentos pedagógicos importantes para o professor; e as especificidades de ser professor.

A escolha da docência

A docência, inicialmente, não era a opção profissional predominante das Professoras 1 e 2; entretanto, a partir de experiências e contato com a escola, elas retraçaram seus objetivos. Outros fatores trazidos pela Professora 3 foram empregabilidade, área de atuação, oportunidade de empregos e experiências, e o primeiro contato com a sala de aula, isto é: “a experiência é compreendida aqui como algo que nos acontece, nos passa e nos toca” (BONDIA, 2002), ou melhor dizendo, tudo o que vivenciamos e é capaz de nos transformar, de nos deixar marcas**.** Assim, segundo as participantes:

> “Após uma experiência profissional como secretária / Diretora de escola, me apaixonei pela educação/conhecimento como forma de fazer parte da vida das pessoas.” Professora 1
>
> “Na verdade foi a profissão que me escolheu. Eu nunca quis ser professora, porém quando menos esperei estava lá, muito envolvida com a arte de educar.” Professora 2
>
> “A princípio muitas coisas pesaram sobre minha decisão de escolha como: questões financeiras, área de trabalho em meu município, sem muito norte por não ter até então pessoas da família que tivessem ingressado na faculdade, muitas dúvidas me rodeavam” Professora 3.

Hernandez (2011), citado por Oliveira *et al*. (2012), evidencia que as experiências vividas nos anos iniciais da escola constroem influências mais fortes sob a decisão de ser professor. Outra interpretação que se pode ter a partir dos relatos de experiência, é a busca pela inserção no mercado de trabalho. A Professora 3 ressalta em sua fala que em sua escolha muitas foram as questões a se pensar, e uma delas foi a área de trabalho em seu município.

As justificativas pela escolha profissional abrangem desde uma escolha consciente por ser professor até declarações com sentimentos fortes em favor da educação. Notou-se que, inicialmente, ser professor não era a primeira escolha das Professoras 1 e 2, foram necessidades outras, e o contato com o chão da escola é que veio a despertar nelas o amor e o querer ser educador.

Alguns relatos também foram colocados quanto à influência da família na escolha da profissão do ser professor. A Professora 4 relatou que em sua família existia uma forte influência:

> "Decidi ser professora primeiramente porque era um pedido da minha mãe, ela era professora aposentada e seu sonho era me ver lecionando na escola dela e gestando também, e com o curso de pedagogia pude perceber que essa profissão era o meu destino e paixão." Professora 4
>
> "Tenho duas tias professoras e cresci ao lado delas. Isso me incentivou a seguir com a profissão" Professora 5.

Percebeu-se que a influência familiar na escolha profissional foi um fator predominante. Logo, "A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores" (BENITES, 2007).

Para Mockler (2011), a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A construção da identidade profissional do ser professor gira em torno de vários quesitos que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, e segue para a formação inicial nas graduações e em cursos de licenciatura, até constituir-se professor de fato, estando este sempre em constante formação.

Tardiff (2002, p. 39) entende esses fatos como a "experiência na perspectiva de um saber vivencial, específico, que fundamenta-se em um trabalho do professor e no conhecimento de seu meio, um saber que brota da experiência e incorpora-se de forma coletiva e individual sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser".

Ainda Tardiff e Raymond (2000) perceberam que a vida familiar e as experiências escolares anteriores à formação inicial são fatores que modelam a identidade, as representações sociais e até as práticas dos professores. Partindo desse pressuposto, pode-se constatar que a família, a escolarização, o trabalho, os valores e as crenças pessoais podem sugestionar no modo de ser professor. A influência da família, isto é, da socialização básica, tem sua interferência na escolha profissional, sendo que duas das cinco professoras narraram sobre fatos e aprendizados derivados do meio familiar, nos demonstrando como esses ensinamentos refletem em sua prática pedagógica.

O aprendizado de ser professor

O ser professor é um divisor de opiniões. Alguns tendem a achar que ser docente não é algo que se possa aprender com o decorrer do tempo; acreditam que é algo intrínseco e subjetivo, um dom natural; outros afirmam o oposto. Esta ambiguidade foi percebida na pesquisa, nas quais as Professoras 1, 3 e 4 foram unânimes em sua opinião de que ser professor é um aprendizado.

> "Tive a oportunidade de, ainda na faculdade, como tenho o curso técnico de Secretariado escolar, fazer parte de equipe de professores de formação técnica; lá percebi que é muito importante antes de começar a dar o conteúdo, saber e tentar conhecer a origem de formação de seus alunos; ser professor é aprender sempre." Professora 1.

> "O ser professor é um aprendizado constante, todos os dias somos chamados a novos conhecimentos e chamados a praticar o que aprendemos na teoria." Professora 3.

> "Aprendi os primeiros passos na escola onde cresci e depois aprofundei meus conhecimentos na Universidade e no projeto Pibid onde fui estagiária por 2 anos nas escolas das ilhas de Abaetetuba e na Escola Basílio de Carvalho." Professora 4.

Mais relatos foram trazidos pelas Professoras 2 e 5, as quais possuem uma opinião divergente das outras participantes. Elas entendem que ser professor não é algo que possa ser aprendido, e sim um dom natural, algo intrínseco, que com o decorrer do tempo e exercício da docência há um aprimoramento, uma troca de experiências.

> "Não se aprende a ser professor. É uma arte tão envolvente, eu diria que é um dom, pois é algo que domina, você quer ensinar além de só passar conteúdo, e nunca está satisfeito com o que já sabe, e também é aprender com os próprios alunos." Professora 2.

> "Acredito que não aprendemos a ser professor; a vontade de ser professor já está em você, então quando você se disponibiliza a viver a profissão você consegue descobrir se é aquilo que você quer realmente," Professora 5.

Para elas, ser professor não é aprendido, é um dom, é uma predisposição que existe dentro de si e, conforme as experiências vão surgindo, essa predisposição aflora, dando lugar ao profissional. Todavia, pode-se afirmar que ser professor não é um dom, o professor é moldado e construído a partir de suas experiências e o convívio com a docência; assim, a atribuição para lecionar não é inata, não é "dom", mas é construída e entremetida, segundo os espaços em que o professor está inserido.

A identidade do educador resulta de uma formação subjetiva, repleta de compostos pedagógicos. Para Pimenta (2002) e Tardiff (2003), o saber ensinar corrobora experiências individuais e coletivas, tais como a habilidade de saber-fazer e saber-ser, articulando o conhecimento específico do conteúdo aos saberes pedagógicos, didáticos e experienciais.

Tardiff (2002) entende que o docente procede de forma interativa e conjunta a outras pessoas/profissionais, ao passo que a prática educativa não é trabalhada sobre um objeto:

ela é empreendida de forma efetiva dentro de um ciclo de interações, no qual o conceito humano é representado por símbolos, valores, sentimentos e atitudes. Roldão (2005) afirma que o “processo de constituição da profissionalidade docente” se dá pela práxis, pois é ao redor de situações educativas concretas que o professor articula os conhecimentos científicos e metodológicos das ciências da educação.

Assim, reafirma-se que ser professor não é um dom, é um conjunto de experiências aliadas à teoria que o constituem como um profissional da educação. É necessário que o pensamento que ainda permeia e embasa as opiniões de muitas pessoas seja retificado, pois o professor se constrói, amolda-se, mesmo existindo ali uma predisposição para a docência; se constrói com força e luta.

Considerações sobre o curso de Pedagogia para a carreira da docência

Dando continuidade à pesquisa, também foi perguntado às entrevistadas sobre o curso de Pedagogia, especificamente sobre o Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Abaetetuba, com o objetivo de analisar a contribuição do curso para a formação de cada uma como docente. Analisando os relatos, percebeu-se que o Curso de Pedagogia contribuiu de forma positiva e expressiva para que as professoras entrevistadas pudessem exercer de forma significativa.

> “Foram tantas as contribuições, formação, desempenho, habilidades, talento, ação, como desenvolver uma ação etc. Um bom pedagogo deve desenvolver sempre uma boa ação. Ou seja, acreditar que seus talentos e habilidades pedagógicas podem ser aprimorados com boas estratégias, sendo assim sempre se sugere uma boa qualificação, muita leitura e buscar contribuições de outros profissionais.” Professora 2.
>
> “Acesso a uma boa teoria, à explanação da área de atuação, ter uma boa formação é essencial para que possamos ser bons profissionais e entendermos a importância do ser professor; o curso me proporcionou todos os subsídios necessários para ser uma boa profissional, uma sugestão seria mais tempo de estágio na escola” Professora 3.
>
> “Eu tive muitos relatos de professores da universidade que contribuíram muito para minha formação, mas acredito que falta um pouco de vivência de assuntos relacionados às dificuldades” Professora 4.
>
> “As contribuições para minha carreira no curso de pedagogia foram muitas, aprendi tantas coisas, teorias que me embasam diariamente no dever docente, em como agir diante de dificuldades, com metodologias adequadas para os diversos alunos e histórias de vida. A pedagogia me humanizou ainda mais para trabalhar com as pessoas, com mundos diferentes e complexos. A sugestão para melhorar este curso seria disciplinas que possibilitem aos alunos praticarem mais a docência no chão da escola pública. E mais formações na área da Educação Especial” Professora 5.

Partindo dos relatos das professoras entrevistadas, compreende-se que o Curso de Pedagogia do *Campus* Universitário de Abaetetuba foi de extrema importância para a formação e para a prática destas docentes. Entretanto, nota-se que ainda existem pontos a

serem aperfeiçoados, como o tempo de estágio em sala de aula, disciplinas que possibilitem que o discente pratique a arte de lecionar, a vivência dentro de sala de aula e uma atenção especial na área da Educação Especial.

O Curso de Pedagogia do *Campus* de Abaetetuba tem sido notável em sua atuação e em seu objetivo de formar docentes críticos, sujeitos de sua própria formação, que refletem sobre suas ações e sobre si. Contudo, ainda existe um longo caminho a ser trilhado no propósito de melhorar a qualidade da formação docente. É necessário que seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) passe por uma avaliação e atualização junto à comunidade acadêmica, visto que algumas áreas do conhecimento ainda deixam a desejar, tanto no tempo da disciplina quanto no foco intenso na teoria, colocando em segundo plano a prática. A partir dessa revisão, será possível formar professores cada vez mais preparados para enfrentar as realidades que surgirem.

O primeiro contato com a sala de aula

A fim de corroborar a pesquisa, o questionário pedia ainda que os entrevistados relatassem um pouco sobre sua visão quanto aos problemas na docência, quais as dificuldades e desafios, e quais os sentimentos que estes encontram ao adentrarem a sala de aula pela primeira vez.

> "Não foi fácil esse momento. Primeiro você precisa lidar com diferentes perfis ao longo da trajetória profissional, não é fácil identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos alunos e quando não temos experiência suficiente as dificuldades vão aparecendo e o professor é encarregado de identificar, compreender e auxiliar seus alunos em relação às suas dificuldades, pois elas representam grandes desmotivadores e levam o aluno evadir caso não encontremos soluções para ajudá-lo." Professora 2.

> "Os principais problemas foram começar com uma turma multisseriada com alunos em várias etapas de aprendizado, adequar-se é necessário, porém é difícil, ainda mais em uma escola de campo e com poucos recursos" Professora 3

> "A criação que os pais estão dando aos seus filhos, eles não respeitam e os próprios pais relatam essa dificuldade" Professora 4

A partir das falas das entrevistadas, é possível verificar um misto de sentimentos em um primeiro contato com a sala de aula, tanto de medo quanto de surpresa, pois as teorias são ilusórias, os contextos sociais e estruturais das escolas em nossa região são extremamente diferentes das teorias. É deveras difícil lecionar; por exemplo, em uma sala de multisseriado, na qual se tem crianças de todos os níveis educacionais e de alfabetização, torna-se difícil ainda mais quando o professor precisa tirar de seus próprios recursos para trabalhar e, assim, promover uma educação de qualidade para os alunos.

> "A minha primeira vez em sala de aula me deu muito medo, o desafio de trabalhar com uma turma multisseriada (jardim I ao 5° ano), 22 alunos, foi desesperador, não sabia nem como começar (a universidade não me preparou para a multissérie). Com o tempo e ajuda de algumas amigas com

> mais experiência do que eu, fui me adequando àquela realidade da Educação, que até então para mim não existia mais” Professora 5

Também foi observado e confirmado que a Universidade não prepara os docentes para todas as situações. As Instituições de Ensino Superior têm seu arcabouço teórico, exemplos e dá um norte para o futuro profissional, porém a realidade com a qual se deparam é outra. Assim, sua identidade profissional vai sendo moldada e construída. Uma constituição social, cultural e contextualizada. O docente aprende a teoria dentro da academia e a práxis é construída a partir dos contextos em que ele vive; e, a partir do contato com a sala de aula, com a realidade da escola/comunidade escolar é que este educador irá aliar o que foi aprendido durante o seu período de graduação até o momento de, efetivamente, lecionar.

Principais problemas da docência

A desvalorização do professor também é notada, uma realidade que os professores ainda vivem e lutam para que seja mudada. Jacomini, Alves e Camargo (2015) afirmam que a desvalorização pode ser observada não apenas em um âmbito nacional, mas no âmbito internacional; acima de tudo, a sociedade brasileira não busca desmistificar a ideia de que as atividades docentes se perpassam apenas em sala de aula, há uma sobrecarga desse trabalho que não está explícita ou é ignorada por fatores diversos.

> “O professor não tem tempo para se preparar para as aulas e as datas e calendários são corridos, não oferecem condições de um bom trabalho.” Professora 1
>
> “A falta de suporte para o docente; há muitas metologias que podemos utilizar, porém a falta de recursos atrapalha, muitas vezes temos que comprar material para podermos trabalhar” Professora 3
>
> “Meu maior problema foram os pais e na verdade são até hoje, trabalho na rede pública e privada e as duas realidades são diferentes mas as dificuldades são as mesmas.” Professora 4.
>
> “Os principais problemas da docência é sem dúvida, a desvalorização do professor.” Professora 5.

Além da desvalorização materializada nos baixos salários, também existe a desvalorização quanto ao status social, no qual ser professor é visto como algo de nível baixo e de pouco valor, uma função de menor importância dentro da sociedade; e ainda se pode citar os problemas de saúde aos quais os professores são acometidos, tanto patologias físicas quanto problemas psicológicos, como ansiedade e o estresse pelo acúmulo de trabalho e sobrecarga de atividades. Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.195) demonstram em suas pesquisas que “diversos estudos [...] têm mostrado que ensinar é altamente estressante”.

A realidade dos docentes da educação básica é uma luta diária por reconhecimento e valorização. O piso salarial do professor atualmente é de R$ 3.845,63, o que ainda é um

valor baixo para o trabalho exercido por esses profissionais. Estes recebem em sala de aula diversas crianças de diferentes realidades e em diferentes níveis de desenvolvimento. O professor precisa alfabetizar, ensinar a escrever, ensinar as operações básicas da matemática, elaborando todos os conteúdos e aplicando-os de forma que todos os alunos possam aprender, e isso envolve também conhecer a realidade dos seus alunos, entender suas dificuldades e seu contexto. Sendo assim, pode-se afirmar que ser professor é uma admirável tarefa, porém é árdua.

Os conhecimentos pedagógicos importantes para um professor

Sabe-se que para que o professor exerça suas atividades são necessários saberes específicos, conhecimentos técnicos, domínio das abordagens pedagógicas e didática. Dessa maneira, as professoras relataram aquilo que elas consideram necessário para ser docente e exercer com maestria essa função:

> "Primeiro, é preciso ter afinidades com a área da educação, do campo de crianças. Um bom educador necessita de diversas 'cartas na manga' para poder cativar seus alunos e fazer com que eles evoluam durante o ano letivo; deve cuidar e respeitar a individualidade de seus alunos, acompanhá-los em suas dificuldades de aprendizagem, entre outros assuntos." Professora 2
>
> "É difícil selecionar quais são e quais não são. Porém, a parte metodológica é de grande valia, pois nos dá embasamento para não ficarmos presos na mesmice" Professora 3.
>
> "Acredito que todos são importantes, mas podemos buscar metodologias diferenciadas e de acordo com a realidade encontrada. Novas maneiras e práticas para trabalhar em sala." Professora 4.
>
> "Os conhecimentos pedagógicos necessários são: a ludicidade, o nível cognitivo de cada aluno também é muito importante saber para assim adequar as atividades pertinentes, a afetividade proposta por Freire, a utilização das palavras geradoras, as sequências didáticas, e os conhecimentos adquiridos com as disciplinas de Educação Inclusiva." Professora 5.

É possível notar que, na visão das professoras, construiu-se sua identidade pedagógica a partir de sua formação e contato com as teorias, como na fala da Professora 5, a qual cita Paulo Freire como um de seus autores base para a formação.

Segundo Sacristan (1991, p. 74),

> A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. SACRISTÀN (1991, p. 74).

Também é possível constatar que cada professora tem uma visão específica do saber necessário para ser educador; pode-se compreender, a partir dos relatos, que a afinidade, a afetividade, os conhecimentos teóricos e técnicos, a ludicidade e, principalmente, o

entendimento da realidade da sua escola formam um conjunto, o qual deve ser dominado pelo professor como sujeito formador. O educador deve aprender a ter o domínio desse conjunto para que o processo educativo caminhe de forma efetiva.

A fim de representar os conhecimentos docentes, Tardif (2002) esclarece que este é um saber que o professor constrói, impulsionando e criando no decorrer de sua vivência profissional, por meio do defrontamento das situações e problemas advindos do dia a dia. É um saber mútuo, pois é construído no âmbito das interações com os outros indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os entendimentos do exercício da atuação docente, a qual não se desprende da subjetividade do professor, NÓVOA (1997) reafirma a imprescindibilidade da formação do professor, no qual possa encontrar espaços de interação entre os campos pessoal e profissional.

Ao relevar essa interação, os cursos de formação de professores acabam por não atingir o objetivo, a saber, que os educadores tornem-se autores de sua formação. O desenvolvimento pessoal é indissociável do desenvolvimento profissional, e as categorias formativas têm que dar espaços para essa compreensão.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1997, p. 25).

As especificidades de ser professor

Prosseguiu-se com outra indagação sobre as especificidades de ser professor, e foi relatado sobre as suas visões quanto à identidade do profissional da educação, diante da formação para a criticidade, autonomia e liberdade.

> "Humanidade e compromisso" Professora 1
>
> "Professor tem identidade. Ele precisa estar atualizado em seus estudos, revisar conceitos como alicerce e balizar a sua prática pedagógica." Professora 2.
>
> "Utilizar de seus próprios recursos para exercer da melhor forma possível a profissão" Professora 3
>
> "a certeza do seu papel dentro da sociedade, pois somos sim formadores de opinião, e a relevância de nossas atitudes e práticas para cada aluno." Professora 4.
>
> "É saber conduzir o seu aluno(a) ao conhecimento, é saber aprender com seu aluno(a) e ter humildade de saber que ele sozinho não faz a escola." Professora 5.

Depreende-se que o professor é um profissional único; o ato de ensinar é dirigido a e para seres humanos, os quais possuem suas subjetividades como seres sociais. Consoante

Tardif (2002), o instrumento do trabalho docente são os indivíduos humanos que possuem características únicas. O professor trabalha com sujeitos heterogêneos, com diferentes histórias, ritmos, interesses, necessidades, contextos sociais e econômicos e afetividades, o que torna o processo de ensino complexo, único, imprevisível, no qual não existe espaço para generalizações ou esquemas predefinidos para executar dentro da sala de aula.

Outra característica destacada pelas professoras e discutida por Tardiff (2022) é a dimensão afetiva predominante no processo de ensino que pode agir como um elemento tanto facilitador como bloqueador do processo de ensino-aprendizagem:

> Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002, p. 130)

As tipicidades relatadas pelas participantes e afirmadas com o autor possibilitam entender o grau de complexidade que perpassa o desenvolvimento do trabalho do professor, bem como entender a razão de não se encaixar em saberes estáveis, sistemáticos, estáticos e instrumentais que são aplicados de forma mecânica às situações de ensino-aprendizagem. Ao referir-se à cultura profissional docente como um tecido de muitos fios, uma pluralidade de saberes e culturas, Arroyo (2000:199) entende que ser professor "se mistura com o que se pensa, sente, com autoimagens, com possibilidades e limites, com horizontes humanos possíveis como gente e como grupo social e cultural."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a averiguar e compreender de forma mais aprofundada a respeito da construção da profissão docente e como essa identidade profissional é construída desde o egresso do curso até a prática docente efetiva dentro da sala de aula. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram os conhecimentos advindos da formação acadêmica e dos saberes construídos na e pela prática profissional.

O professor constrói sua identidade docente a partir de suas vivências e da convivência e troca com outros profissionais; aprende a se colocar no lugar de seus alunos e compreender suas realidades e dificuldades. Para isso, é necessário que o educador entenda e reflita sobre o seu papel na sociedade, o seu papel de sujeito formador. As experiências e opiniões relatadas pelas entrevistadas foi de grande importância para a compreensão de como os professores formados pelo Curso de Pedagogia do *Campus* de Abaetetuba, atuantes na educação básica, constroem essa identidade e sua visão a partir de sua formação.

No decorrer da pesquisa, conseguiu-se pontuar elementos-chave concernentes à construção da identidade profissional e social do indivíduo enquanto professor que se encontra em um ambiente de formação, levando em consideração que tal construção

depende de requisitos básicos. Assim, ao compararmos essas diversas características, é possível vislumbrar as diferentes situações que permeiam o processo de formação de professores na sua profissionalização. Compreende-se que o ser professor, resume-se na ideia de que este precisa, e está entre suas atribuições, ensinar com responsabilidade social, como é notado entre as participantes da pesquisa.

Também foi de grande valia estudar as experiências das entrevistadas para um crescimento profissional próprio. Ainda há de se destacar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (PIBIC) na formação profissional do bolsista envolvido, para que este possa construir seu caminho profissional a partir das pesquisas e atividades realizadas no programa. O intuito, entre outras coisas, é deixar de lado a idealização do que é ser professor, tendo o contato com outros profissionais que vivem a docência há anos, entendendo as instabilidades, os desafios, as lutas, as oportunidades e as realizações.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENITES, Larissa C. **Identidade do professor: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online], n.19, p. 20-28, 2002.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

______. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. **Plano Nacional de Educação e remuneração docente**: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: Anais 37ª Reunião da Anped. Florianópolis: UFSC 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4065.pdf. Acesso em 05 de julho de 2022 as 15:54

HERNANDEZ, Rosa María Torres. **O sentido das instituições escolares na profissão docente desde a perspectiva biográfica**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 417- 434, 2011

NÓVOA, António**. Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. (Org.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Rosa Moraes Anunciato; SOUZA, Ana Paula Gestoso; MAGALHÃES, Elisa Gomes; MONTEIRO, Filomena Arruda. **Narrativas de formação:** o que dizem licenciandas e professoras iniciantes. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 25, n. 60, p. 631-656, 2016.

MOCKLER, Nicole. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_________. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n.13, p.5-24, 2000.

_________.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

__________. ; RAYMOND, Danielle**. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, 2000.

__________. M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: Saberes pedagógicos e atividade docente. PIMENTA (org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. do C. **Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização:** que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. do C. (Orgs.). Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão. Braga: CESC/Almedina, 2005. p. 13-26.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores**. In: NÓVOA, António. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991.

CAPÍTULO 5

LA PICADORA, UNA COMUNIDAD CREATIVA EN YAGUAJAY CON UN DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE

Data de aceite: 02/06/2023

Carlos M. Alemán Luna
Parque Nacional Caguanes, Centro de Servicio Ambiente Sancti Spíritus, CITMA, Yaguajay, Sancti Spíritus, Cuba
ORCID 0009-0008-7732-4974

Daily Y. Borroto Escuela
Parque Nacional Caguanes, Centro de Servicio Ambiente Sancti Spíritus, CITMA, Yaguajay, Sancti Spíritus, Cuba
Orcid: 0000-0002-8425-8716

Idania Hernández Ramos
Parque Nacional Caguanes, Centro de Servicio Ambiente Sancti Spíritus, CITMA, Yaguajay, Sancti Spíritus, Cuba
Orcid: 000-0001-6328-7676

Adilson Tadeu Basquerote
Profesor en el Centro Universitario para el Desarrollo del Alto Vale do Itajaí, UNIDAVI, Rio do Sul, Santa Catarina, Brasil
http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

Márcio Balbino Cavalcante
Profesor en el Centro Universitario de Patos (UNIFIP). Patos, Paraíba, Brasil
http://orcid.org/ 0000-0002-6144-4399

RESUMEN: La comunidad La Picadora, en Yaguajay posee una peculiaridad de surgir como comunidad creativa para el Desarrollo Local sostenible. El objetivo de este trabajo ha sido la vinculación del trabajo comunitario con el turismo de naturaleza, el intercambio de experiencias y el desarrollo comunitario integral, al vincular diversas instituciones para el fomento de la investigación, la producción y el turismo. La acción de un líder comunitario y los actores sociales con un trabajo sistemático ha permitido logros y resultados tales como, mejoras en la economía, fomento de la participación conjunta de vecinos, solución de la problemática laboral, y el bienestar de la familia. La diversificación del mercado laboral basado en las nuevas políticas públicas a partir del respeto por los valores inherentes a la sociedad rural y la activación de la participación ciudadana.

PALABRAS CLAVE: comunidad creativa, desarrollo local, participación ciudadana.

INTRODUCCIÓN

El auge de un turismo de naturaleza en zonas rurales es un importante incentivo para el desarrollo local de las zonas rurales en un municipio con características agrícolas y ganaderas con una economía

empobrecida. Dinamizar las actividades económicas tradicionales y valorizar las particularidades de las culturas locales da posibilidades de empleo a la comunidad rural evitando el éxodo poblacional.

Actualmente el turismo en el medio rural tiene alta demanda y aceptación, dando impulso a valorar el modo de vida tradicional, elevar la conciencia ecológica y el amor por la naturaleza. El potencial de desarrollo turístico en las zonas rurales después de evaluar de forma rigurosa los atractivos que posee el territorio, la oferta y demanda permite confirmar la inversión a realizar.

La valoración de proyectos de desarrollo local en las zonas rurales con evaluación de posibles efectos negativos sobre el medio ambiente permite obtener resultados satisfactorios en los objetivos trazados. Con esta visión podemos evitar la contaminación, la degradación de los espacios naturales, la pérdida de la identidad local, la dependencia económica de instituciones gubernamentales y aumento del costo de vida. De esta forma minimizamos el riesgo de malas inversiones y se define una estrategia logrando el desarrollo turístico del territorio. Esta forma de turismo rural logra dinamizar los procesos de desarrollo territorial a escala local, regional y nacional.

Barrera (2006) refiere que la Organización Mundial del Turismo define "el turismo comprende las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos al de su entorno habitual, por un período de tiempo consecutivo inferior a un año, con fines de ocio, por negocios y otros motivos".

La Conferencia de Río de Janeiro "Agenda 21. Desarrollo y Medio Ambiente", se define por la Organización Mundial del Turismo al desarrollo turístico sostenible como: "aquel que atiende a las necesidades de los turistas actuales y de las regiones receptoras y al mismo tiempo protege y fomenta las oportunidades para el futuro. Se concibe como una vía hacia la gestión de todos los recursos de forma que puedan satisfacerse las necesidades económicas, sociales y estéticas, respetando al mismo tiempo la integridad cultural, los procesos ecológicos esenciales, la diversidad biológica y los sistemas que sostienen la vida". Fernández Peón (2007).

Este principio del desarrollo turístico sostenible se puede resumir en:

- Los recursos naturales, paisajísticos, históricos, culturales o de otro tipo utilizados por el turismo se conservan para ser utilizados en el futuro, reportando al mismo tiempo beneficios a la sociedad actual.
- Si una administración local quiere su desarrollo turístico sea sostenible y duradero debe planificarlo de manera que no produzca efectos contraproducentes en el medio ambiente.
- La planificación de un desarrollo sostenible consigue que los beneficios del turismo se repartan entre la colectividad local.

Los actores locales deben valorizar su entorno haciendo del mismo un elemento

distintivo garantizando al mismo tiempo la conservación y la renovación de los recursos naturales y patrimoniales, garantizando obtener resultados en los objetivos propuestos en el proyecto de desarrollo local para la comunidad.

Barrera (2006) refiere que la Organización Mundial del Turismo considera al turismo rural como: “el conjunto de actividades que se desarrollan en un entorno rural, excediendo el mero alojamiento y que pueden constituirse, para los habitantes del medio, en una fuente de ingresos complementarios a los tradicionalmente dependientes del sector primario, convirtiéndose en un rubro productivo más de la empresa agropecuaria”. De esta manera, el turismo rural incluye a todas aquellas actividades que pueden desarrollarse en el espacio rural, lo que se traduce en una oferta integrada de ocio, dirigida a una demanda cuya motivación principal es el contacto con el entorno autóctono y que tenga una interrelación con la sociedad local.

Como objetivo fundamental de este turismo rural es incrementar los ingresos provenientes de la actividad del campo y revalorizar las tradiciones gastronómicas, artísticas y culturales de los pueblos mejorando la calidad de vida y bienestar de la familia en el medio rural.

Existen otros tipos de turismo que se vinculan al turismo rural:

- Ecoturismo: modalidad turística ambientalmente responsable consistente en viajar o visitar áreas naturales relativamente sin disturbar, con el fin de disfrutar, apreciar y estudiar los atractivos naturales (paisaje, flora y fauna silvestres) de dichas áreas, así como cualquier manifestación cultural (del presente y del pasado) que puedan encontrarse ahí, a través de un proceso que promueve la conservación, tiene bajo impacto ambiental y cultural y propicia un involucramiento activo y socioeconómicamente benéfico e las poblaciones locales”. Citado por Crosby (1996).
- Agroturismo: turismo que se realiza en explotaciones agrarias (granjas o plantaciones), y que complementa los ingresos de los pequeños agricultores a través de algunos servicios, por lo general alojamiento, comida y oportunidades de familiarización con los trabajos agropecuarios que allí se desarrollan (OMT). Citado por Barrera (2006).
- Patrimonio: conjunto de bienes que dan la identidad a una comunidad producto de su historia y en los que ésta se reconoce. A través de las manifestaciones de la naturaleza, cultura, arquitectura, urbanismo, gastronomía, costumbres, bailes populares, etc., el patrimonio se constituye en un factor que puede potenciar el desarrollo económico y social de un territorio. Quesada (2005).
- Recursos turísticos: son los que motivan y generan desplazamientos de los turistas hacia determinado lugar para realizar actividades propias de las características del destino y su equipamiento. Son la base sobre las que se desarrolla la actividad turística, e incluyen elementos de la naturaleza, cultura e historia, así como las instalaciones para el ocio. Quesada (2005).

El turismo rural se desarrolla por la acción de un grupo o conjunto asociativo integrados por el líder comunitario, gobierno local, productores agrícolas, institución gubernamental o educativa relacionada con el desarrollo rural y/o el turismo, empresas rurales, gremios, tour operadores y otros que se consideren. Es importante tener en cuenta el potencial turístico de la comunidad para obtener resultados en el proyecto propuesto después de haber realizado el inventario de atractivos, el análisis de la oferta local, el análisis de la demanda turística, la infraestructura y servicios, el análisis de la competencia y el análisis de las tendencias del mercado.

Cultura del Gobierno de Canarias ha puesto en marcha un nuevo programa para contribuir al desarrollo territorial de los municipios rurales. Esta estrategia desarrolla una serie de acciones con las que se pretende mejorar la economía, el mercado laboral, potenciar los valores patrimoniales y fomentar la participación conjunta de los vecinos de estas localidades. Además, se contribuye al fomento económico y turístico de estas zonas, y servirá además para compartir experiencias de éxito, realizando intercambios y contribuyendo a la consolidación de proyectos y producciones como fruto de estrategias impulsadas. Todo esto permite una diversificación el mercado laboral y atractivo turístico, siendo integrados de forma que se respeten los valores inherentes a la sociedad rural. Servirá además para aportar alternativas basadas en la cultura que contribuyan a ralentizar los procesos de despoblación, así como potenciar los valores tangibles e intangibles inherentes a las sociedades rurales tales como la riqueza natural, la figura de los mayores o la sabiduría popular, entre otros y promover activamente la participación ciudadana para reforzar su compromiso cívico.

La UNESCO establece La Red de Ciudades Creativas (UCCN) en el 2004 para fomentar la cooperación internacional dentro y entre ciudades de todo el mundo que utilizan la cultura y la creatividad como palanca estratégica para el desarrollo urbano sostenible. Se reúnen todos los continentes y regiones con diferentes escenarios geodemográficos, económicos, sociales, culturales y medioambientales. Trabajan juntos hacia una misión común: colocar la cultura y la creatividad en el centro de sus planes de desarrollo urbano para hacer que las ciudades sean seguras, resilientes, inclusivas, sostenibles y preparadas para el futuro en consonancia con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en particular el Objetivo 11: Hacer que las ciudades sean inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles.

Todas las ciudades de la Red de Ciudades Creativas están compuestas por ciudades comprometidas a poner en común sus recursos, sus experiencias y conocimientos para los objetivos comunes establecidos en la Declaración de Misión de la Red, y a cooperar activamente a nivel internacional a través de asociaciones entre ciudades. Se aporta una contribución tangible al logro de Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la formulación de políticas centradas en las personas, así como de proyectos e iniciativas basadas en el lugar, se destaca el papel central de las ciudades en el desarrollo sostenible,

destacando la importancia de la dimensión local en el proceso.

Un caso particular lo constituye la comunidad rural la picadora la que con su líder ha logrado incorporar en su día a día acciones que contribuyen al desarrollo sostenible y a su mejor calidad de vida en sentido general es por ello que El objetivo de este trabajo es demostrar los resultados obtenidos por la comunidad La Picadora a partir del proyecto Despertando Sueños logrando ser una Comunidad Rural Creativa.

MATERIALES Y METODOS

El presente trabajo se desarrolla en la comunidad La Picadora en la localidad Mayajigua, municipio Yaguajay, provincia Sancti Spíritus, Cuba, cuenta con 88 viviendas y 227 habitantes.

Se aplicó el tipo de investigación descriptiva y de trabajo de campo, para obtener la información que se relaciona con el objeto de estudio. Los métodos utilizados: el deductivo para desarrollar herramientas metodológicas para establecer conclusiones; el inductivo para recopilar datos del objeto de estudio; el bibliográfico para sustentar con autores del tema; el analítico-sintético para ubicar la información y la literatura encontrada. Aplicamos la técnica de observación apara conocer el funcionamiento de los emprendimientos de la comunidad y la encuesta para recopilar los datos sobre las actividades que se desarrollan en la comunidad, así como la problemática, la importancia que tiene el generar un desarrollo local en el sector y el grado de satisfacción.

RESULTADOS

La comunidad La Picadora cuenta con el líder comunitario y delegado del Poder Popular, José Ángel Rodríguez Sánchez el que acompañado por su esposa Esther Denis Pérez, una incansable mujer que constituye ejemplo ante las mujeres de la comunidad. Se pudo constatar que esta comunidad tiene logros en el desarrollo socio-económico, basado su labor en el sector agropecuario, la educación ambiental y patrimonial. Ha sido una labor que desde el año 2009 comienza sus actividades para obtener resultados que comienzan con el Proyecto Despertando Sueños.

En la continuidad la labor llevada a cabo se vinculan a varios proyectos dentro de los que se destacan Proyecto PRODEL, PIAL (Programa de Innovación Agropecuaria Local) de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas y Universidad Sancti Spiritus; el Centro de Producciones Agropecuarias CIAP, el Instituto de Viandas Tropicales INIVIT, el Centro de Desarrollo Local y Comunitario CEDEL, el Museo Nacional de Historia Natural de Ciudad DE La Habana, el Instituto Cubano de Antropología; el Instituto Nacional de Ciencias Agropecuarias, la Estación Experimental de Pastos y Forrajes “Indio Hatuey”; Empresa ECOTUR; Centro Universitario Municipal Simón Bolívar ; CITMA Sancti Spiritus; Universidad de Pittsburgh; Universidad de Butler, Indianápolis, Estados Unidos de América

en el programa IFSA-Butler.

Los Eventos de Arqueología y Paleontología cada 2 años, donde participan investigadores de todo el país e incluso extranjeros de México, Honduras e Italia. En la superación llevada a cabo por estas instituciones en la comunidad se han impartido cursos de Ecología Humana; Antropología; Turismo, patrimonio y comunidad: experiencias para el Desarrollo Local; Talleres de Resiliencia Costera; Educación Ambiental y Patrimonial. Para ello fue creada un aula y una biblioteca que posee un amplio material bibliográfico donado con esta finalidad.

Se desarrolla de manera sistemática el agroturismo como actividad que vincula la actividad socioeconómica con las costumbres locales y foráneas que a través del intercambio entre los participantes y actores locales se logra un nivel de satisfacción aceptable de los pobladores y visitantes.

Se concluye que el resultado alcanzado por esta comunidad en el desarrollo local le permite ser catalogada como una comunidad rural creativa.

Carpio (2001), refiere que repensar un nuevo desarrollo es el reto en estos tiempos de encrucijadas, lo cual obliga a una relectura crítica de las teorías, los modelos, de los comportamientos, de las escalas, de la concepción y gestión de las políticas y hasta del convivir en los espacios rurales y en el mundo. Es –una práctica común hablar de lo global y de lo local y afirmar hasta ahora que hay que pensar en global para actuar en lo local. Sin embargo, es el tiempo de afirmar también que hay que pensar en “lo local” – el espacio sentido – y actuar en global.

Ciertamente consideramos lo planteado por Carpio pues su líder comunitario ha representado la comunidad en su empeño por desarrollarse, entonces son reafirmadas las palabras de *Pantajali (pensador hindú, c. I-III Ac.):*

> Cuando estas inspirado por algún gran propósito, por algún proyecto extraordinario, los pensamientos rompen sus barreras; la mente trasciende sus limitaciones, la conciencia se expande en todas direcciones y te encuentras en un mundo nuevo y maravilloso. Las fuerzas, las facultades y los talentos dormidos cobran vida y te das cuenta de que eres mucho más grande de lo que jamás hubieras soñado.

En el desarrollo agrícola se aplican los resultados del INIFAT para el mejoramiento de sus producciones. Como experiencia en el turismo de naturaleza ejecuta acciones de compartir con este turismo las actividades diarias de cultivo y cosecha de las producciones en las fincas de los campesinos que habitan la comunidad.

Es importante destacar que realizan las actividades sociales con la Casa de Cultura de Mayajigua, grupos de niños que vinculan las actividades culturales con la comunidad, así como grupos aficionados de cantantes populares de la misma comunidad. Valcàrcel-Resalt define que “el desarrollo local/rural es un proceso localizado de cambio social y crecimiento económico sostenible, que tiene por finalidad el progreso permanente de la

comunidad y de cada individuo integrado en ella".

Merino-Murillo *et. al*. (2022) refieren que los emprendimientos de las comunidades rurales son parte fundamental del proceso de desarrollo local de la comunidad ya que están enmarcados bajo un objetivo económico que tiene ciertos componentes y grados de incertidumbre como de innovación.

Ambos autores aciertan en lo planteado pues en La Picadora se cumplen de igual forma pues en ella se ha generado fuente de empleo e ingresos para sus actores y el bienestar de la familia se ha logrado. Las producciones agrícolas han mejorado satisfaciendo las necesidades internas y el propio autoabastecimiento, el intercambio de experiencias ha logrado incrementar el rendimiento de cosechas.

El desarrollo local se suscribe en un proceso de ajuste de los sistemas productivos locales, generando una interacción e interrelación ere los actores locales públicos y privados, lo cual confluye en la gestión urbana para la concertación de estrategias y el fomento de los cambios estructurales que contribuirán a alcanzar el bienestar local. Lobo (2017).

Este autor incorpora las siguientes dimensiones:

a) Económica, donde los actores locales promueven el uso eficiente de los factores de producción para elevar la productividad y la competitividad local

b) Sociocultural, donde las organizaciones e instituciones locales constituyen la base para la promoción y fomento del desarrollo

c) Político-administrativa, donde las políticas territoriales se orientan a la creación del entorno socioeconómico adecuado para el desarrollo local

Ciertamente en La Picadora se observa lo planteado por Lobo (2017) cuyo resultado manifiesta el esfuerzo y dedicación del líder comunitario hacia la comunidad y la respuesta de los habitantes a dar solución a la problemática presentada y logara el bienestar de la familia, manteniendo la cohesión entre ellos les ha permitido realizar diversas transformaciones sociales, culturales y educacionales.

El Proyecto Despertando Sueños identifica de manera clara los principales aspectos que se deben tener en cuenta para lograr un desarrollo adecuado de la comunidad, Abarca aspectos como vivienda y su entorno, agricultura, atención humana, salud y género, cultura y recreación, vocación científica y gestión del conocimiento.

Las investigaciones y el trabajo de campo desarrollado en La Picadora tienen sus inicios en la Arqueología, ciencia que sirvió como medio de socialización del conocimiento entre los pobladores. Se logra la sostenibilidad de un desarrollo comunitario basado en el rescate del patrimonio y el cuidado del medio ambiente. El conjunto de actividades integradas en el agroturismo es una iniciativa que surge ante la necesidad de dar respuestas y plantear modelos alternativos al crecimiento del turismo convencional de corte masivo y a su vez, como una forma de hacer y entender el turismo en ella. De Oliveira y Rangel (2016).

CONCLUSIONES

A partir de la vinculación lograda con instituciones nacionales, proyectos nacionales e internacionales ha permitido la preparación e identificación de las potencialidades de esta comunidad y ponerla en función del desarrollo local y esta a su vez en función del desarrollo sostenible.

1- Se logra tributar a la diversificación agropecuaria, el auto-abastecimiento, mejorando la calidad de vida y el bienestar de la familia.

2- Se incorpora esta comunidad dentro del movimiento de comunidades creativas.

REFERENCIAS

Barrera, E. (2006). Turismo rural. Un agronegocio para el desarrollo de los territorios rurales en: agronegocios alternativos. Enfoque, importancia y bases para la generación de actividades agropecuarias no tradicionales. Sudamericana, Buenos Aires. 73 pág.

Carpio, J. (2001). Desarrollo local en espacios rurales. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. Vol. 1No. 2ISSN: 0717-6554. Universidad de Los Lagos Chile.redalyc.org .

Convocatoria a la Red de Ciudades Creativas de la UNESCO. (2021). Kreanta-Editorial-CIUDADES CREATIVAS-ebook.pdf.

Crosby, A., Moreda, A. (1996). Desarrollo y Gestión del Turismo en Áreas Rurales y Naturales. Centro Europeo de Formación Ambiental y Turística. Madrid, ES. 205 pág.

De Oliveira et. al. (2016). El patrimonio de las comunidades rurales: experiencias en La Picadora, Cuba e Itatiaiucu, Brasil. Socioambiental Projetos Ltda., Minas Gerais y Museo Antropológico Montanè, Universidad de La Habana, Fundación Fernando Ortìz.

Fernández Peón, F. sf. (2007). "El turismo sostenible en el Medio Rural": territorio y nuevos empleos. Fundación Universitaria ESERP. Barcelona. http://www.eserp.com/art/21.html

Lobo, J. C. (2017). Gestión urbana en el contexto del desarrollo local. Visión Gerencial, pp. 274-287.

Merino-Murillo et. al. (2022). Emprendimiento de Comunidades Rurales y Desarrollo Local. Revista Científica Dominio de LAS CIENCIAS. DOI: http//d x.doi.org/10.23857/dc.v8i.2560,   ISSN: 2477-8818. Vol.8, num.1.Febrero Especial, pp.57-80.

Quesada, R. (2005). Elementos del turismo. EUNED. San José, Costa Rica. 279 pág.

Gobierno de Canarias. Pueblos creativos", nuevo programa para impulsar la cultura en los municipios rurales.

CAPÍTULO 6

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A VIOLÊNCIA URBANA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

Data de aceite: 02/06/2023

Ruama Fonseca de Sousa
http://lattes.cnpq.br/9187007326266838

Vivian da Silva Lobato
http://lattes.cnpq.br/8153247121237657

Paula Inês Lobato Silva
http://lattes.cnpq.br/9043166453013207

Suzan do Socorro Brito de Lopes
http://lattes.cnpq.br/9324305921251310

Michelly Conceição Cardoso
http://lattes.cnpq.br/4263641773321098

Isabel Soares de Carvalho
http://lattes.cnpq.br/7407234954652079

Rosiléia Batista Braga
http://lattes.cnpq.br/7146049161657920

RESUMO: O presente trabalho teve por objetivo compreender as Representações sociais de estudantes do ensino médio do Município de Igarapé-Miri sobre a violência urbana e suas repercussões na escola. A metodologia adotada pauta-se em uma perspectiva de estudos Interdisciplinar de cunho Qualitativo. Os resultados mostraram que as escolas pesquisadas são acometidas por diversas formas de violência e que os estudantes representam a violência por formas de Agressão Física e Verbal. Além disso, os dados nos mostram que a violência urbana é responsável pelo sentimento de medo e insegurança gerada nos estudantes seja na escola, no caminho até à escola e nos bairros da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Violência Urbana; Ensino médio; Representações sociais.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT URBAN VIOLENCE IN THE CITY OF IGARAPÉ-MIRI

ABSTRACT: This study aimed to understand the social representations of high school students in the city of Igarapé-Miri about urban violence and its repercussions at school. The methodology adopted is based on a perspective of Interdisciplinary studies of a Qualitative nature. The results showed that the schools surveyed are affected by different forms of violence and that students represent violence by forms of Physical and Verbal Aggression. In addition, the data show us that urban violence is responsible for the feeling of fear and insecurity generated in students, whether at school, on the way to school and in city neighborhoods.

KEYWORDS: Urban violence; High school; Social representations.

1 I INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino médio da Rede Estadual do Município de Igarapé-miri, onde se investigou as Representações sociais da violência urbana e suas repercussões na escola.

A pesquisa é direcionada pelos discursos dos próprios sujeitos, buscando captar o entendimento dos mesmos sobre a violência na condição de quem a pratica, sofre ou apenas observa o fenômeno. Ao trabalhar a violência urbana na perpectiva dos estudantes, reconhecemos a Juventude como uma categoria social (REGUILLO *apud* BARBIANI, 2007, p. 142), produtora de discursos sobre si, e que carrega as marcas da diversidade típicas da Sociedade. Nesse sentido, autores como Dayrell (2003), Abramovay (2005) e Carrano (2008) problematizam sobre a inviabilidade de pensar o termo no singular, pois levando em consideração os contextos sociais, econômicos, culturais e políticos, só faz sentido falar em “Juventudes”.

Desde 1997 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura no Brasil), iniciou uma série de pesquisas centradas nos temas de Juventude, Violência e Cidadania nas camadas médias e nas periferias urbanas (CALIMAM, 2019). As pesquisas confirmam à influência do narcotráfico e do crime organizado sobre o comportamento dos alunos, o que interfere na rotina das escolas e aumenta o clima de insegurança entre professores e alunos. Esses estudos comprovam que a violência na escola está relacionada com um processo social mais amplo e complexo, permeando o conjunto da vida social, sendo expresso nas práticas e representações.

Farias (2020) argumenta que as experiencias com a violência fora da escola, tem impacto direto sobre a mesma, “afeta o desempenho escolar, as relações entre alunos e dos alunos com as equipes e professores, e ajuda a gerar violência dentro da escola” (CARDIA, 1997*apud* FARIAS, 2020, p. 17), reforçando o impacto do social na vida escolar.

É válido ressaltar que a violência é aprendida! Tanto que em alguns casos o que é considerado violência para uma cultura não é para outra, ou seja, o fenômeno da violência é construído culturalmente. De acordo com Cardia (2012):

> a violência é socialmente aprendida. É aprendida em casa – por meio da família e as práticas disciplinares utilizadas pelos pais e/ou aqueles que cuidam da criança, pela observação do modo como os adultos se relacionam e lidam com conflitos, pela maneira como os irmãos se relacionam e como usam ou não a violência e agressão para resolverem disputas e competições – e pelo que assistem nos meios de comunicação e na internet. A violência também é aprendida fora da casa pelo que crianças e jovens observam na comunidade, nas escolas, nas instituições e pelas experiências de serem vítimas ou testemunhas de diferentes eventos violentos (CARDIA, 2012, p. 59).

Ao considerarmos que a Violência é aprendida, acreditamos também que é possivél criar novas representações sobre a mesma, de modo que possamos aprender a desaprender a violência. Pois como conceitua Machado da Silva (1993):

> A violência urbana é uma representação, uma descrição seletiva da realidade, que orienta práticas e aponta aos agentes modelos de conduta. É ela a expressão por meio da qual as populações urbanas descrevem cognitivamente e organizam o sentido subjetivo das práticas que envolvem o crime comum violento (MACHADO DA SILVA, 1993 apud GRILLO, 2019, p.63):

Para isso, as instituições de Ensino desempenham papel fundamental na busca de uma cultura de paz, pois por meio de temas transversais e debates é possivel conscientizar e apontar caminhos para a resolução de conflitos e orientar novas práticas que se contraponha ao modelo violento que assistimos na sociedade.

Ao analisar a Violência a partir da Teoria das Representações sociais, mencionamos Magagnin (1999, p.70) para enfatizar que a "violência é um fenômeno de representação social, na medida em que causa forte impacto na vida cotidiana''. As Representações sociais são formas de conhecimento prático, que ligam um sujeito a um objeto, elas aparecem para nós como objetos materiais, pois são o produto de nossas ações e comunicações, Jodelet (2001). Dessa forma, as representações sociais estão intimamente relacionadas com as formas de comunicação que circulam na sociedade, sendo através da linguagem que se constroem e propagam.

As representações sociais são descritas por Moscovici (1976) como:

> Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social (Moscovici, 1976: xiii *apud* Moscovici, 2015, p.21).

Moscovici (2015) esclarece que "a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade". Para isso, é necessário ativar dois mecanismos mentais baseados na memória e em conclusões passadas, são eles: o processo de Objetivação, descrito como um conceito ou noção abstrata que ganha forma e torna-se concreta por meio de imagens ou ideias" (VALA, 1996), e o processo de Ancoragem que "transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada" (MOSCOVICI, 2015, p.61)

2 | CAMINHOS DA PESQUISA

2.1 Metodologia

Pesquisa social de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, no campo de estudos interdisciplinar, tendo como delineamento a pesquisa de campo. Foram aplicados 131 questionários de forma presencial com questões fechadas e semiabertas em 08 turmas do Ensino Médio de duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Município de Igarapé-Miri. As questões fechadas tiveram como objetivo o levantamento do perfil dos estudantes, já as questões semi-abertas dissertaram sobre as temáticas: violência, cidade e escola.

As respostas foram transcritas e organizadas de acordo com a frequência com que foram ditas. Os resultados foram tratados de maneira informatizada, por meio do Sistema *Microsoft Excel* (2020). Os dados quantitativos foram tratados pela análise estatística, já o material discurssivo foi tratado a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2008) e na teoria das representações sociais, formulada por Serge Moscovici e seus colaboradores.

2.2 Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 131 estudantes do Ensino médio entre a faixa etária de 15 a 29 anos, dos quais 46% tem idades entre 15 a 18 anos, 48% idades entre 18 a 24 anos e 4,5% idades entre 25 a 29. Revelando que a pesquisa foi respondida em sua maioria por adolescentes e jovens.

Os participantes foram selecionados baseados em três critérios:

1º critério: Livre aceitação - O público alvo foram adolescentes e jovens que aceitassem participar da pesquisa.

2º critério: estudantes do ensino médio - A escolha do público do ensino médio se justifica pela faixa etária contemplada por esse nível de ensino, adolescentes e jovens cmaiores de 15 anos.

3º critério: Acessibilidade - O terceiro critério refere-se à acessibilidade de realizar a pesquisa, quanto a esse critério, optamos por aplicar os questionários em escolas, pois os diretores permitiram o nosso acesso e a maioria dos estudantes mostraram-se acessíveis em participar da pesquisa.

3 | RESULTADOS

Os resultados resultados alcançados após análise e interpretação dos dados se compilaram em quatro tematicas, são elas: Agressão, Medo e Insegurança, Omissão e Educação familiar. Para tal, foi necessário reagrupar as temáticas interpretativas baseadas na matriz teórica das Representações sociais através dos elementos centrais que a constituem. São eles, a **Objetivação**: processo que consiste na união de um conceito a uma imagem, e a **Ancoragem**: representado pela rede de significações em torno de um

objeto, e que se traduz no significado atribuído pelo grupo à imagem mental do objeto em foco. Em síntese, os Sentidos (Objetificação) ancoram as Imagens (Ancoragem), como consta na figura 1.

É importante ressaltar que a figura 1 apresenta o modo de pensar dos estudantes, ou seja, a forma como eles representam a violência.

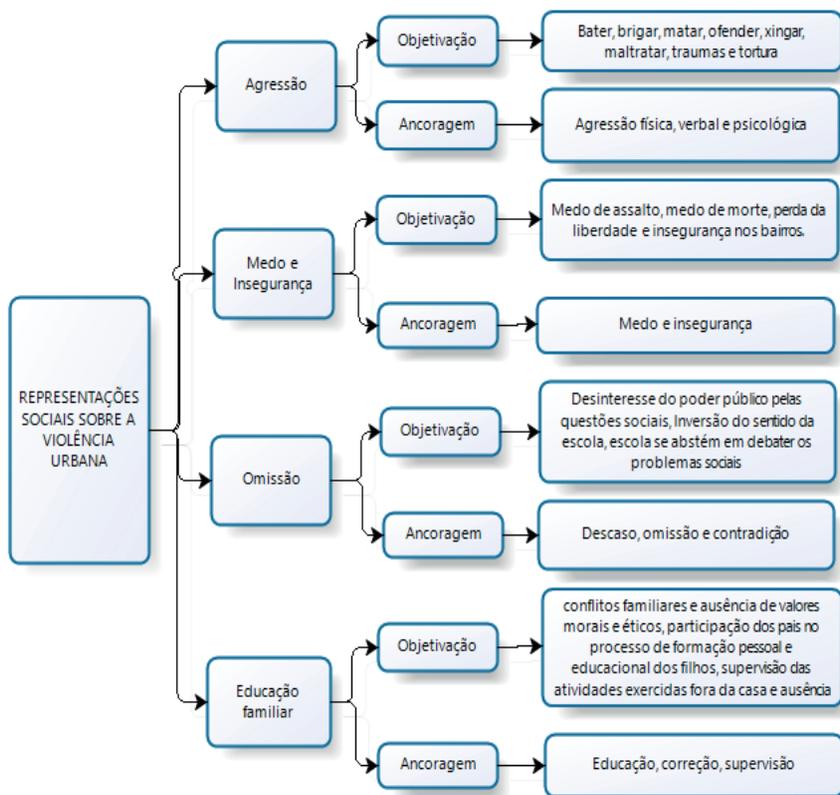



Figura 1 – Síntese das temáticas analíticas e objetivações e ancoragens sobre o fenômeno da violência urbana

Fonte**:** Adaptado de Kimura (2013)

Agressão

A Agressão emergiu das falas dos Estudantes como uma representação Social da violência urbana, para eles, a violência urbana é uma forma de agressão, seja ela física, verbal ou psicológica. Os sentidos que ancoram essas imagens foram expressos por meio de ações como: bater, brigar, matar, ofender, xingar, maltratar, traumas e tortura. Práticas de violência presenciadas ou testemunhadas em diversos espaços como a rua, o bairro, durante as festas, no trânsito e nas escolas.

"A violência é quando uma pessoa é agredida e essa agressão pode acontecer

de várias formas, como a física, verbal, psicológico, etc.” (estudante nº.23)

Apesar da violência urbana acometer a população em geral, os estudantes destacam que a parcela da população mais vulnerável à violência são as mulheres, crianças, jovens e animais. Quanto a isso, estudos como o de Souza e Lima (2006) revelam que a violência acomete a população de modo desigual, afetando a população em função de gênero, raça/cor, idade e espaço social.

A Agressão (do latim *aggressione*) quer dizer disposição para agredir, disposição para o encadeamento de condutas hostis e destrutivas (Ferreira, 1999). Quer dizer ainda ataque à integridade física ou moral de alguém, além de ação hostil e de provocação (Houaiss, Villar & Franco, 2001). Por conseguinte, a agressão está presente em ações violentas, sejam elas no meio urbano ou em quaisquer outros setores da sociedade, é um comportamento adaptativo em reação a uma intuição de ameaça que utiliza como ferramentas de defesa a força física ou verbal (NIEHOFF, 1999).

Em relação às consequências ocasionadas pelas agressões, os estudantes destacaram consequências psicológicas, medo, traumas, constrangimentos, e até a morte. O estudo de Ribeiro e col., (2009) de revisão de literatura aponta que no Brasil e demais países a violência estaria relacionada a diversos estados clínicos graves, como piora da saúde física, suicídio, problemas de saúde mental, problemas de saúde reprodutiva, dentre outros, seja como propulsor ou como fator de risco.

Ao contrário do que se pode imaginar, a piora no estados clínico decorrente das violências não ocorre apenas quando assistida de forma direta e presencial, Marín-León e colaboradores (2007) argumentam que ela pode ocorrer em decorrência da frequente exposição através dos meios de comunicação a imagens violentas; quando se testemunha atos violentos na própria comunidade e quando o indivíduo se sente ameaçado pela violência, ocasionando em sentimento de impotência.

Medo e Insegurança

O Medo e Insegura foram definidas pelos estudantes como uma Representação social da violência, expressas em suas falas pelo medo de ser vítima de assalto e morte, tanto por criminosos, quanto pela polícia durante operações policiais, perda da liberdade devido a insegura, e insegurança nos bairros.

> “não gosto do medo que sinto nas ruas. Quando saio não gosto de não poder levar meu celular por medo de ser assaltada” (Estudante n°.93)

> “Não me sinto segura aqui, porque já fui roubada várias vezes aqui em Igarapé-Miri” (Estudante nº.64)

Os estudantes não consideram Igarapé-Miri uma cidade segura, e também não se sentem seguros na escola e nem no bairro onde está localizada. Em relação a segurança da cidade, os estudantes consideram que a violência ocorre em todos os bairros, mas

principalmente nos de periferia. Tais imagens e sentidos ancoram-se nas estratégias de prevenção que os alunos utilizam, como: evitar o uso do celular em lugares públicos, não sair de casa em determinados horários, evitar andar por bairros “perigosos”, privar-se de sentar na frente da casa, preferer sair de casa acompanhada, dentre outros. A adoção dessas estrategias revela que os mesmos não se sentem seguros na cidade e que a violência interfere na rotina do Municipio e na vida dos moradores.

As falas analisadas indicam a prevalência da violência na Cidade, expressas por acontecimentos como a frequência de assaltos, rixas entre bandidos, tráfico de Drogas, pelo descaso do poder público em relação ao pouco policiamento na cidade, além da falta de iluminação pública nas ruas, principalmente durante o período da noite, o que favorece a ocorrência de assaltos.

Ao se referir ao medo e à insegurança das cidades, Bauman (2009) argumenta que

> a insegurança moderna é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos, na constância e na regularidade da solidariedade humana. Relatando que Castells atribui a culpa por esse estado de coisas ao individualismo moderno. Dever individual de cuidar de si próprio, areia movediça da contingência, o perigo está em toda parte são inerentes à essa sociedade (BAUMAN, 2009, p.2)

O individualismo moderno relatado por Castells contribui para a ocorrência de violência, principalmente nos casos em que se julga o outro sem empatia como em situações de racismo, preconceito, *bullying*. Camacho (2000, p.12) corrobora com tal pensamento, para o autor, o excesso de individualismo contribui para a banalização de atos de violência. Dessa forma, podemos considerar que o individualismo é um traço do mundo moderno e contribui para a ocorrência e naturalização da violência.

Os estudantes revelaram representações contraditórias em relação à polícia. Enquanto para alguns a presença da polícia é sinônimo de segurança, para outros, ela causa medo e insegurança, pois consideram a atuação policial autoritária.

> “Só não gosto da violência dos policiais, eles saem pegando qualquer um por aí, saem matando igual doido” (Estudante nº.16)

O relato evidencia uma contradição entre o papel da polícia na sociedade e o modo como a polícia atua, prevalecendo muitas vezes atitudes de autoridade e poder, o que faz com que a população não confie na polícia para defender sua segurança. Resultado semelhante foi encontrado no trabalho de Tinoco (2010), ao investigar as representações sociais acerca da violência urbana de duas classes sociais distintas na cidade de Goiânia, a autora constatou que a atuação policial gera representações controvérsias, pois assim como a população acredita que o policiamento ajuda a reduzir o crime, acredita-se também que os policiais disseminam a violência, tornando-se um fator de medo e apreensão por parte da população, principalmente a mais carente (TINOCO, 2010, p.118).

Omissão

A Omissão é uma das Imagens que constituem as representações sociais da Violência urbana, e foi relacionada à omissão do poder público e das escolas, esta última, apesar de relacionada à lugar de aprendizagem, discussão de problemas sociais e desenvolvimento moral e social, também apresentou o sentido de contradição, pois apresenta em sua dinâmica manifestações de diversos tipos de violência, o que dificulta o processo de ensino e consequentemente de aprendizagem.

Os estudantes confirmam que a violência se faz presente nas escolas, assim como na Cidade e argumentam que a escola poderia fazer algo em relação à violência, como a discussão de temas transverssais por meio de palestras e roda de conversas com Psicologos, além de reforçar a segurança nas escolas por meio da contratação de vigilantes, instalação de câmeras de segurança e fiscalização na entrada

> "Sim, existe violência na escola" (Estudante nº.15)
>
> "a escola poderia organizar palestras, projetos sobre o combate à violência, porque infelizmente hoje em dia as pessoas não estão se preocupando com os conflitos da realidade" (Estudante nº.52)
>
> "Palestras com psicólogos experientes na área ajudaria nessa jornada contra a violência" (Estudante nº.87)
>
> "A escola deveria colocar câmeras de segurança, inspetores, controle de quem entra e sai da escola" (Estudante nº.23)

Quanto a isso, Zabalza (2000, p.22) argumenta que "[...] a escola não pode fazer milagres, mas tampouco deve renunciar ao cumprimento de sua função formadora, seja qual for o meio social e cultural no qual se move". Ou seja, para que a escola cumpra sua função formadora, ela deve considerar o cenário social e os problemas que emanam dele, como a violência. Pois só assim, é possível pensar em uma educação que transcenda os muros escolares e faça a diferença na sociedade em geral com a adoção de atitudes positivas e de paz.

Já as ações do poder público caracterizadas como omissas se relacionam a falta de projetos sociais voltados para a juventude, como o incentivo ao esporte e a profissionalização; O descaso com as vias públicas, a falta de iluminação nas ruas que corrobora para a ocorrência de violência no período noturno, e a falta de ronda policial para garantir a segurança dos estudantes.

> "O governo não olha para a sociedade de Igarapé-Miri, são muitos buracos nas ruas, praças mal estruturadas, etc" (Estudante nº.121)

Educação Familiar

A educação familiar emergiu como uma representação social da violência, pois os estudantes acreditam que a ausência das famílias nos processos de formação pessoal e

acompanhamento escolar, assim como a convivência em cenários de conflitos e violência, contribuem para a naturalização e banalização da violência, colaborando para que esse fenômeno se propague no ambiente escolar e social. Essas representações se ancoram em imagens partilhadas pelos estudantes que associam a família à função de: educar, corrigir e supervisionar

> "a violência é causada pela má educação familiar ou com o convívio da sociedade" (estudante nº.67).

A família possui função essencial na formação individual e social do imdividuo, atuando como educadora. Oliveira (1993, p.92) afirma que "uma das principais funções da família é a função educacional e, que esta é a responsável por transmitir à criança os valores e padrões culturais do meio social em que está inserido"

Carvalho (2010) afirma que antes da criança receber a influência da comunidade, ela é influenciada primeiro pela família. Logo, em famílias que convivem com violências, onde as pessoas resolvem seus conflitos por meio de gritos e agressão física, as crianças que convivem nesse cenário podem reproduzir tais comportamentos, tendo maior chance de apresentar comportamentos agressivos em relação às crianças que não convivem com esses comportamentos (CARVALHO, 2010).

Os estudantes afirmaram que os pais participam pouco da vida escolar, e alguns nem aparecem na escola. Quanto a isso, destacamos que as escolas enfrentam muitos problemas em relação ao contato e parceria com as familias, muitas vezes é necessário acionar o conselho tutelar para que os mesmos compareçam às escolas.

No entanto, cabe a pergunta se as escolas oferecem um espaço para que os pais possam participar da vida escolar, não apenas em reuniões de pais ou quando os filhos violam alguma regra, mas um espaço que os convide a se integrar nas atividades da escola, pois segundo Soares (2010, p.9):

> A família somente é lembrada pela escola quando há problemas ocasionados pelos(as) alunos(as) no ambiente escolar. Neste sentido, muitos pais acabam se afastando da escola, percebendo esta como um lugar negativo, já que poucas atividades recreativas e prazerosas são oferecidas a eles na escola. A escola deveria ser o ponto central de uma comunidade, um local onde todos pudessem participar e ter acesso.

Aém disso, é importante observar que as famílias não nascem sabendo educar, e infelizmente não tem ninguém que as oriente. Dessa forma, as próprias famílias muitas vezes utilizam de violência para "educar" os filhos, usando o discurso da "correção", o que pode gerar um ambiente conflituoso e favorecer a permanência dos adolescentes por mais tempo na rua, tornando-os mais vulneráveis e expostos a participar de atividades transgressoras ou ser vítima de violência.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo pautou-se nos elementos constituintes das representações sociais que possibilitaram a compreensão da violência urbana a partir do olhar dos estudantes/participantes das pesquisa, elucidando as formas que conhecem e vivenciam a violência, e demonstrando que o problema da violência no Município de Igarapé-Miri perpassa por questões complexas como a má gestão dos recursos públicos, falta de investimentos em programas voltados para a juventude, educação familiar, falta de oportunidades e criminalidade.

A partir das análises, podemos concluir que as escolas pesquisadas são acometidas por diversas formas de violência, e que os estudantes representam a violência por imagens relacionadas a formas de agressão física e verbal, como bater, socar, xingar, depredar o patrimônio, dentre outros.

Além disso, constatamos que os estudantes constroem suas representações sobre a violência urbana a partir de situações vividas e testemunhadas, utilizando a linguagem como ferramenta de difusão e compartilhamento de idéias, pois relatam situações de violência vivenciadas na casa, no bairro, na vizinhança e em espaços públicos.

Os estudantes acreditam que a escola poderia contribuir com o enfrentamento da problemática com eventos que venham a discutir esse fenômeno local e ao mesmo tempo regional e nacional. Além disso, acreditam que a escola deveria contar com um profissional da área da psicologia que pudesse oferecer apoio aos jovens e coordenar eventos sobre conscientização e combate à violência, auxiliando assim tanto os estudantes, vítimas e agressores, quanto os profissionais da educação.

Ficou evidente que a violência urbana interfere no ambiente escolar, suscitando nos estudantes o sentimento de medo e insegurança sentidos no caminho até a escola, no interior da mesma, na cidade e no bairro onde a escola está localizada, o que pode contribuir com a evasão e desistencia, separando o estudante do conhecimeto.

Ainda sobre o medo e insegurança, concluímos que a violência urbana interfere na rotina da população, pois influencia nos hábitos e comportamentos dos estudantes, uma vez que os mesmos são levados a adotar estratégias de prevenção contra a violência, como evitar sair de casa em certos horários, evitar usar aparelhos celulares em público, fechar os comércios após o almoço, dentre outros.

Tais constatações revelam a necessidade de discutir sobre a violência no ambiente escolar, e evidenciam a necessidade de investimento em formação para o corpo técnico e docente, que lhes dê suporte para lidar com a violência nas escolas, colaborando assim para a disseminação de uma cultura da paz.

Quanto a relação escola e violência, o que ficou evidente é que as escolas não vão conseguir inibir a violência com a lógica educativa que prioriza os conteúdos, impõem regras, e acredita que a polícia e instalação de câmeras de segurança são a solução. A mudança

que tanto almejamos só será possível quando investirmos nas pessoas, potencializando o que elas têm de interessante, valorizando suas qualidades e as ajudando a lidar com seus defeitos e problemas. Para tanto, é necessário que as escolas, governo e famílias mudem suas posturas, e passem a acreditar no outro, no aluno e seu potencial. Ao final, essas ações vão gastar menos dinheiro do que investimento em equipamentos de segurança.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CALIMAN, Geraldo. Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (2019)

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e Indisciplina nas Práticas Escolares de Adolescentes**. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARDIA, Nancy (Coord.). Pesquisa nacional, por amostragem domiciliar, sobre atitudes, normas culturais e valores em relação à violação de direitos humanos e violência: um estudo em 11 capitais de estado. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, Mônica Cabral de. **A AGRESSIVIDADE COMO RESPOSTA DE UM INDIVIDUO CRIADO EM UMA FAMÍLIA DESESTRUTURADA**. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação “Lato Sensu”, Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2010, 58p.

FARIAS, Andreza Gazzana da Silva Possenti Farias et al. Violência estrutural, seus impactos no cotidiano da educação física escolar e as formas de (re) ação não-violentas. 2020.

FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3. ed. Brasilia: Liber Livro, 2008. 80 p. (Série pesquisa; v.6).

GRILLO, Carolina Christoph. Da violência urbana à guerra: Repensando a sociabilidade violenta. **Dilemas-Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 12, n. 1, p. 62-92, 2019.

Houaiss, A., Villar, M. de S., & Franco, F. M. de M. (Orgs.). (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Jodelet (2001), JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ______. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 17-44.

Magagnin, A. T. (1999). A construção do significado da violência pelos adolescentes de Brasília. Dissertação de Mestrado, Brasília: UNB.

MARÍN-LEÓN, L. et al. Desigualdade social e transtornos mentais comuns. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 250-253, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 404 p. Pedrinho A. Guareschi.

Niehoff, D. (1999). *The biology of violence*. Nova York: Free Press.

OLIVEIRA, P. S. Introdução à sociologia da educação. -São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, W. S. et al. Exposição à violência e problemas de saúde mental em países em desenvolvimento: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 31, p. 49-57, 2009. Suplemento 2.

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem.** Alvorada, 2010.

SOUZA, E. R.; LIMA, M. L. C. Panorama da violência urbana no Brasil e suas capitais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1211-1222, 2006. Suplemento.

TINOCO, Adrienny Pereira. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA URBANA: CAMADAS MÉDIAS E OPERÁRIAS DA CIDADE DE GOIÂNIA.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010, 167 p.

Vala, J. (1996). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.). *Psicologia social*. 2ª ed. (pp. 353-384). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

ZABALZA, M. **Como educar em valores na escola.** Revista Pátio. Porto Alegre, ano 4, n.13, jan./jul. 2000.

CAPÍTULO 7

AS TEORIAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO À DISTÂNCIA NA MODALIDADE ONLINE

Data de aceite: 02/06/2023

Adérito Barbosa
Professor, PhD

Zulmira Sandra Júlio Mahumane
Mestre

RESUMO: A sociedade atual, é caracterizada pelas grandes transformações e desenvolvimento da tecnologia, comunicação e informação, associados à internet, trouxeram ao mundo da educação e da formação novos paradigmas no processo de ensino e aprendizagem. Estas novas abordagens carregam consigo os fundamentos de desenvolvimento, evolução e inovação dos sistemas educativos, e todos outros inerentes à vida humana. Mas, para que as pessoas se sirvam devidamente dos resultados oferecidos pelas novas tecnologias, é necessário que tenham habilidades técnicas para manusear as ferramentas tecnológicas, de tal modo que se implemente uma dinâmica global. É neste contexto, que surgiu a necessidade de refletir sobre as teorias de ensino e aprendizagem no ensino à distância online, por acreditar que esta modalidade de ensino esta carregada de novas abordagens, que sustentam de forma direta e real a natureza do ensino. É nesta índole que nos propusemos a refletir sobre o ensino à distância na modalidade de ensino online concretamente, com a finalidade de perceber como é que o processo de ensino e aprendizagem acontecem na integra por se tratar de uma nova abordagem na educação. Em Moçambique, ainda existe uma crença de que o processo educativo não pode acontecer virtualmente, o que não é verdade, principalmente quando se olha para os desafios da educação. As teorias filosóficas da educação contemporânea assim como o ensino online, privilegiam o ensino centrado no aluno, a aplicação das tecnologias de informação e comunicação, assim como a internet e ferramentas virtuais, uma nova forma de ver e fazer a educação. Portanto, é neste contexto que a presente reflexão esta a volta das teorias de ensino e aprendizagem no ensino à distância na modalidade online, por acreditar que a melhor forma de garantir o sucesso do ensino à distância na modalidade online, começa no entendimento das fundamentações teóricas e filosóficas do tipo de ensino.

1 I INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC), hoje desempenham um papel importante, principalmente na forma de fazer a educação e no processo de ensino-aprendizagem instrumento facilitador do processo. Com os avanços tecnológicos, surgem novos paradigmas educativos, onde o estudante passou a ser o epicentro da aprendizagem. O processo de ensino deixou de se concretizar apenas em sala de aula com um professor a frente e o tempo determinado, passando-se para uma filosofia mais abeta e inclusiva, podendo realizar-se a qualquer hora e lugar, independentemente da presença pontual do professor.

É em torno destas abordagens que surge a ideia do "ensino à distância", uma forma de levar a educação para todos sem privilegiar o espaço e o tempo, conforme os paradigmas tradicionais, onde o processo educativo só acontecia em uma sala de aula num determinado tempo. Portanto, a nova abordagem da educação, tornou-se numa forte componente do sistema educativo, pela sua natureza abrangente, com vista a levar a educação a todos os níveis até aos pontos mais recônditos de um país.

O ensino à distância online é uma modalidade que permite ao estudante compatibilizar os estudos com as suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, pois, o processo de ensino e aprendizagem acontece num ambiente virtual, através das plataformas digitais. Aqui, o professor organiza e disponibiliza todos os materiais de estudo nas plataformas de ensino virtuais, a interação entre o professor e estudantes é realizada por meio de fóruns, chats e blogs (diários online em que são publicados conteúdos com espaço para comentários do leitor), entre outros.

Portanto, é nesta índole que o presente artigo propôs-se a reflectir de forma concreta, sobre as teorias de ensino e aprendizagem que sustentam a filosofia do ensino online por um lado e por outro a reflexão centra-se no ensino à distância, com o objetivo de perceber na integra como é que o processo de ensino e aprendizagem acontecem num ambiente totalmente virtual. A presente reflexão pressupõe que o a percepção das teorias filosóficas que sustentam o ensino online podem maximizar os resultados pedagógicos.

1.1 Fundamentação teórica

1.1.1 As tecnologias de informação e comunicação no contexto educativo

A evolução tecnológica tornou o mundo cada vez mais próximo, através de diversas ferramentas e equipamentos que permitem uma comunicação contínua entre as pessoas. Por outro lado, estes avanços incidem sobre diferentes áreas como: educação, saúde, finanças, com o objectivo de flexibilizar e facilitar a vida do ser humano.

Com um olhar concreto sobre o sector educativo, nota-se que o desenvolvimento

tecnológico, abriu as portas para que houvesse uma transformação significativa na educação em geral, desde os fundamentos até às metodologias aplicadas no processo educativo. Na verdade, a evolução tecnológica, trouxe ferramentas e sistemas para servir a educação, no processo de ensino e aprendizagem (Trindade, 2004, p. 35).

Com esta ideia, o autor pretende mostrar a importância das TIC na educação. O mesmo facto, é reconhecido por Carvalho e Ivanoff (2010, p. 15), ao afirmar que as TIC "ampliam o campo da educação". Mais adiante, estes dois autores apontam exemplos concretos como: computador, retroprojetor e quadros inteligentes, como recursos tecnológicos desenvolvidos para garantir uma comunicação flexível durante o processo de ensino, mostrando claramente a relação entre as TIC e a educação, bem como, o impulso que a evolução tecnológica ofereceu ao sector educativo, propondo uma inovação contínua do sistema educativo.

Moçambique, tal como os outros países do mundo, não está alheio a estes fenómenos, onde, têm vindo a registar uma crescente necessidade de inserir cada vez mais as TIC no sector educativo, pois, elas estão à nossa volta em todos os sectores da vida humana, como é o caso dos telemóveis, smartphones, tablets, computadores, internet e plataformas digitais.

Pascoal (2014) e Cherequejanhe (2014), nos seus trabalhos de pesquisa em Moçambique, afirmam que as TIC influenciam significativamente nas actividades diárias das pessoas e, consequentemente, na educação. Enquanto que o Governo para além de comungar a ideia, definiu alguns planos, estratégias e ações que evidenciam claramente a importância da integração das TIC no sector educativo, sustentando a ideia de que possibilitam a preparação do homem para que seja capaz de socializar, utilizar e interagir com o mundo, a partir de diferentes ferramentas tecnológicas.

É a partir desta linha de pensamento, que o governo definiu a necessidade de integrar as novas tecnologias no sistema educativo como uma prioridade, afirmando que, "a introdução das TIC no sistema de ensino, permitirá alcançar resultados que extravasarão a educação e o sistema de ensino, alargando-se à sociedade e à economia" (Governo de Moçambique, 2011, p. 10).

Portanto, é sem dúvidas um fundamento significativo, pois, acredita-se que a educação é o sector que garante a preparação de quadros, para servir as diferentes áreas da sociedade em geral, desde a política, económica e cultural. Daí que, a formação responde às exigências que tendem a ser cada vez mais complexas. Hoje, a sociedade da informação e do Conhecimento, exigem que a educação prepare quadros capazes de lidar com as novas realidades tecnológicas, desde a utilização e a criação de novos instrumentos e ferramentas tecnológicas.

1.1.2 *Características do ensino à distância*

O ensino á distância é um termo que descreve a modalidade de ensino e de aprendizagem que pressupõe a separação do espaço físico e do tempo entre o aluno e o professor (Lagarto, 1994; Duggleby, 2000; Trindade, 2004; Lagarto, 2009; Valadares, 2011). Nesta vertente, percebe-se que a característica principal do ensino à distância centra-se na distância entre os elementos principais do processo educativo e no modelo de ensino e aprendizagem, conforme apontam de forma partilhada os autores indicados.

Segundo Valadares (2011), o ensino à distância tem quatro características básicas: Separação física entre professor e aluno e uma separação cognitiva entre os estudantes; requer uma organização educacional de qualidade (preparação dos materiais de aprendizagem); adoção de boas tecnologias web; e existência de uma boa comunicação bilateral que facilita a interação no processo educativo.

Estas características propõem uma dinâmica diferente do ensino presencial, razão pela qual julgamos ser relevante a descrição das principais caraterísticas do ensino à distância, como forma de melhor perceber e discutir sobre o ensino online, que se afigura parte deste ensino.

Desta feita, buscamos as caraterísticas indicadas pelo Lagarto (1994, pp. 16 - 17), onde afirma que o estudante e o professor não se encontram no mesmo espaço físico; estudante não precisa se deslocar a um local específico para se dedicar às suas tarefas de aprendizagem, a não ser em casos particulares; estudante não está condicionado a um horário rígido, podendo aprender quando puder e quiser; estudante avança na sua aprendizagem de forma individualizada, de acordo com o seu próprio ritmo e com as suas capacidades; estudante fará a sua aprendizagem baseando-se em material mediatizados especificamente concebidos; e por fim, o estudante mantém com a instituição de ensino à distância uma comunicação bilateral utilizando os meios de comunicação disponíveis: carta, telefone, telefax, correio eletrónico.

De acordo com esta descrição percebe-se que o ensino a distância tem características específicas no que tange: a comunicação bilateral entre a instituição de ensino e o estudante; Sistemas e meios tecnológico - correio, telefone, fax, correio eletrónico, conferência por computador, audioconferência, videoconferência, sessões presenciais; é um veículo de transmissão de informação - discurso escrito; áudio; vídeo; informo; e multimédia interativo; o tutor – acompanha o estudante no processo de ensino e aprendizagem, motivando, orientando em relação as materiais ou indicando outras fontes bibliográficas para a pesquisa, orientação nos fóruns/debates e correção de teste. Ou ainda, “é um moderador e orientador das discussões e das actividades de aprendizagem promovidas no âmbito da unidade curricular” (Oliveira, et al. 2009, p.120); o aconselhamento - apoio aos estudantes na vertente pedagógica –conteúdo, dificuldades no uso dos sistemas ou para realizar algumas actividades.

A mesma ideia, é apresentada pelo Nunes (2009) quando afirma que o ensino a à distância pressupõe a utilização de meios de comunicação, técnicas de ensino, metodologias de aprendizagem e processos de tutoria específicas. Por outro lado, considera-se que o estudante tem capacidades suficientes para garantir a sua própria aprendizagem desde momento que tenha em suas mãos um material didático de alta qualidade.

Enquanto que o autor Lagarto (2009) sublinha que os cursos à distância devem olhar com muita atenção para três elementos fundamentais: Modelo pedagógico – tipo de tutoria; tecnologias a adoptar; e estruturação de conteúdos.

Portanto, com este conjunto de ideia percebe-se que no ensino à distância o estudante é um elemento chave para a aprendizagem bem como as condições definidas para o decurso do processo educativo. A questão das condições esta relacionado ao sistema de gestão de aprendizagem, que deve ter uma atenção especial ao modelo pedagógico a adoptar em função das tecnologias a serem aplicadas.

Um outro aspecto relevante quando se fala do ensino à distância esta relacionado ao público alvo, isto é, para a definição do modelo pedagógico a seguir assim como as ferramentas a aplicar, é importante que se olhe quem esta a volta, para que o ensino seja de facto um sucesso. É por essa razão que existem teorias específicas que sustentam a criação e as práticas da educação à distância.

1.1.3 Do ensino à distância para o ensino online

Anteriormente, o ensino à distância caracterizava-se pela aplicação exclusiva de documentos em papel, mas com a evolução tecnológica surgiram novas formas de implementar o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles destaca-se o surgimento da internet assim como a WEB, tornando possível a adequação e disponibilização das condições de aprendizagem do ensino presencial para o sistema online (Lagarto, 2009).

Hoje em dia, a escola e todas as suas componentes podem ser encontradas em regime presencial assim como à distância, sem deixar nenhum elemento de fora. O exemplo concreto desta realidade é o ensino à distância na modalidade online, onde a escola, os processos educativos bem como os intervenientes encontram-se virtualmente, com ênfase para a aplicação de sistemas de comunicação e interação flexíveis.

Portanto, foi pensando nesta realidade e nas particularidades do ensino à distância que a presente investigação procurou analisar de forma concreta o contributo das ferramentas virtuais educativas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ensino à distância na modalidade online. Desta feita, de seguida discutiremos sobre o ensino à distância na modalidade online, com o objectivo de conceptual, caracterizar e identificar os principais fundamentos.

1.1.4 O ensino à distância na modalidade online

Olhando para o termo “ensino online” percebe-se que trata-se de um tipo de educação que acontece virtualmente, diferentemente da forma tradicional que exige a presença física do estudante e do aluno num espaço comum (sala de aula ou escola), com apoio de materiais pedagógicos físicos (quadro, giz, livros e cadernos), seguindo uma orientação definida (horários e distribuição de estudantes por salas) para o desenvolvimento do processo educativo. Importa referir que a filosofia pedagógica e as metodologias aplicadas no modelo de ensino tradicional são centradas no professor.

Portanto, o ensino online traduz-se de forma diferente, conforme aponta o Instituto para Inovação na Formação (2003, p.34), ao afirmar que o ensino online “deve ser visto como um processo que permite criar ambientes de aprendizagem suportados pelas tecnologias de internet”.

Ainda na mesma ordem de ideia, Rosenberg (2001 citado por Lagarto 2009), diz que o ensino elearning ou online, é uma modalidade de ensino que se desenvolve através da aplicação das tecnologias de internet, para a distribuir um largo conjunto de soluções que permitem aumentar o conhecimento e as competências, seja a nível individual ou institucional. Lagarto (2009, p.57) sublinha que o ensino online “não é refém de uma única tecnologia”, pelo que, pode procurar outros meios e condições favoráveis ao seu exercício.

Todos os autores acima indicados, concordam que o ensino online é uma modalidade de ensino estruturada e desenvolvido a partir das tecnologias de internet, com o objectivo de oferecer uma oportunidade contínua de formação para as pessoas, sem olhar a sua proveniência ou localização. É nesta índole que Duggleby (2002, p.5) faz a mesma apreciação, acrescentando a ideia de que o ensino online “é um tipo de ensino à distância que utiliza como recursos a tecnologia da informação e das comunicações como o e-mail, as conferências via internet e a World Wide Web (WWW)”, para concretizar o processo educativo.

Nesta ordem de ideia, o autor enfatiza que se trata de uma forma concreta de ensino à distância, onde as tecnologias e os meios de comunicação são elementos fundamentais e significativos no processo educativo.

De acordo com estas visões, percebe-se que o ensino à distância registou uma evolução, tornando-se mais flexível, acessível e como uma estratégia de ação para responder a problemática da acessibilidade aos sistemas educativos. Ou seja, o ensino online ou elearning como alguns autores consideram, é um tipo de ensino à distância virtual, cujo processo educativo acontece através das ferramentas tecnológicas e da internet, desde a estruturação da escola, suas componentes de funcionamento, os processos de ensino e aprendizagem bem como os elementos envolvidos estão organizados num sistema virtual que pode ser acedido através da internet.

Olhando para a evolução histórica do ensino à distância, esta etapa corresponde à

última geração, caracterizada pela mediatização dos recursos, processos e metodologias. Por outro lado, Valadares (2011) identifica a comunicação e a interação como elementos importantes no processo educativo no ensino online, fundamentados na pedagogia centrada no aluno.

Este pensamento, reflete que o ensino à distância na modalidade online fundamenta-se na ideia de que o processo educativo pode acontecer sem a presença física do professor e do aluno, ao mesmo tempo, por isso, Lagarto (1994) afirma que trata-se de um ensino puramente à distância, pois, não prevê a existência de actividades curriculares presenciais assim como o contacto físico entre os estudantes e os Tutores.

Duggleby (2002), concordando com as ideias do Lagarto (1994) afirma que o ensino à distância online é aquele que não requer a presença do tutor e do estudante no mesmo espaço físico, ao mesmo tempo e o processo de ensino e aprendizagem preconiza os recursos e ferramentas tecnológicas.

Portanto, segundo as ideias destes autores, percebe-se que o processo educativo no ensino à distância ocorre virtualmente com o apoio de ferramentas tecnológicas educativas. É nesta vertente que Warschauer e Harasim et al. (citados por Teles, 2009, p.73) na obra ensino à distância o estado da arte, descreve o ensino online como uma verdadeira mudança de abordagem do ensino tradicional "ensino centrado no Professor" para uma visão colaborativa "ensino centrado no estudante", o que lhes leva a afirmar que o ensino e a sala de aula online constituem um potencial para a aplicação de modelos pedagógicos colaborativos e destacam três características principais que são: Comunicação de grupo a grupo – permite que cada participante se comunique diretamente com outros colegas da sala de aula online; independência de lugar e tempo – permite que estudantes acedam a sala de aula online de qualquer localidade com acesso à internet, a qualquer hora do dia, dando-lhes assim tempo necessário para desenvolver uma reflexão crítica e uma análise dos temas postados na discussão.

A interação é feita via comunicação mediada virtualmente, que requer que os estudantes organizem suas ideias e pensamentos através da palavra escrita e compartilhem esses pensamentos e comentários em um formato que os outros colegas possam facilmente ler, digerir, tecer comentários e exercitar tarefas intelectuais

Portanto, a luz destas ideias a autora entende que o ensino à distância online é aquele que aplica metodologia flexíveis através de ferramentas e sistemas tecnológicos para o exercício do ensino por parte do Professor e da aprendizagem pelo estudante. Assim, percebe-se que o ensino à distância online é fruto do desenvolvimento tecnológico.

Este tipo de ensino é por parte uma resposta positiva a necessidade da existência de uma formação contínua bem como a extensão da rede escolar à todos independentemente da localização, do tempo ou condições. O ensino à distância online preconiza a visão construtivista que assenta sobre a ideia de que a aprendizagem é fruto de pesquisa, análise e resolução de vários problemas com enfase nas seguintes linhas de pensamento:

o ser humano é o elemento estruturante do seu conhecimento; a ciência é a procura da construção de significados acerca do mundo; e a partilha de ideias e experiências é relevante para o conhecimento do mundo (Valadares, 2011).

Conforme mostram os diferentes autores, o ensino à distância online abandona por completo a ideia de que o processo educativo só acontece dentro de um espaço concreto, com tempo determinado e a presença física do tutor e do estudante. O conhecimento pode ser adquirido de diversas formas, com ênfase na partilha de experiências, mas para que o processo educativo se torne numa realidade é necessário que haja um sistema de gestão de aprendizagem, que estão naturalmente associadas as ferramentas tecnológicas.

2 I OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NA MODALIDADE ONLINE

2.1 As teorias contemporâneas da educação

Com a evolução das novas tecnologias, surgem novas formas de olhar para a educação, bem como as formas de realizar o processo de ensino e aprendizagem, exigem novos desafios e abordagens. É neste contexto que pretendemos reflectir sobre as principais teorias contemporâneas da educação, com o objectivo de identificar os seus fundamentos, numa época em que a sociedade é marcada por constantes transformações.

Um exemplo concreto das novas transformações vividas no sector educativo, esta a volta das mudanças filosóficas da educação, onde a sala de aula, o horário definido, a presença física dos intervenientes do processo educativo já não constitui elementos cruciais para o desenvolvimento do processo educativo. Hoje, podemos ensinar e aprender à distância e virtualmente, o que exige uma separação física total.

Nesta filosofia de ensino e aprendizagem, o mais importante é recordar sempre que a educação é a interação constates entre os sujeitos (professor e aluno), com os conteúdos (matérias, disciplinas) na sociedade (os meios, o mundo, o universo e os outros).

Com estas ideias, percebe-se que as teorias de educação constituem um conjunto sistematizado de reflexões sobre a educação, seus problemas e possíveis soluções (Bertrand, 1998, p.12). Esta análise incide de forma concreta sobre as principais componentes da educação (sujeito, conteúdos, interação e sociedade).

Portanto, é importante reflectir sobre as teorias da educação na medida em que se percebe que a educação ontem (passado), hoje (presente) e amanhã (futuro) não será a mesma coisa e exige que os sistemas educativos assim como os processos estejam devidamente preparados. A educação é uma das componentes de garantia contínua da existência e permanência das sociedades.

Segundo Carneiro (2001, p. 11), a reflexão sobre as teorias da educação é relevante na medida em que "a velocidade a que se processa a mudança é imparavelmente

ascendente…o futuro apresenta-se, cada vez menos, como a projeção do passado".

É nesta ordem de ideais que se torna relevante perceber na integra quais são os fundamentos filosóficos que sustentam o modelo de ensino e aprendizagem online, incluindo a reflexão sobre a comunicação no processo educativo, o que significa que não seria possível reflectir sobre o processo de ensino e aprendizagem virtual, sem falar das teorias de educação vigentes.

Segundo Bertrand (1998) estes elementos são defendidos segundo teorias específicas, descritas na tabela a seguir.

Teorias	Elementos estruturantes	Caraterísticas
Espirituais	Valores espirituais inscritos na pessoa, metafísica	A pessoa preocupa-se com a dimensão espiritual da vida, sublinhando a relevância da relação entre o sujeito e o universo numa perspectiva metafisica. A energia da pessoa encontra-se no seu interior
Personalista	Crescimento da pessoa, afectividade, interesses	Defendem as ideias do sujeito, da liberdade e da autonomia da pessoa. A pessoa é que deve se preocupar com a sua aprendizagem, utilizando a sua energia interior
Psicocognitivas	Processo de aprendizagem, conhecimentos preliminares, representações espontâneas, construção do conhecimento	Preocupa-se com o desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, o raciocínio, a análise, a resolução dos problemas.
Tecnológicas	Hipermediática, tecnologias da comunicação, informática, média, abordagem sistémica do ensino	Consideram recursos tecnológicos, os procedimentos, design do ensino, material didático de comunicação e de tratamento de informação como computadores, televisão, vídeos, DVD, CD. Priorizam ainda a internet, os meios de comunicação entre as pessoas, os ambientes informatizados de aprendizagem, e o software interativo
Sociocognitivas	Prioriza a cultura, meio social, meio ambiente, determinantes sociais do conhecimento, interações sociais.	Dão relevância aos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento, considerando as interações socioculturais que moldam a pedagogia e a didática, incluindo as condições sociais e culturais do ensino e aprendizagem, propondo pedagogias cooperativas
Sociais	Valorizam as classes sociais e os determinantes sociais da natureza humana	Defende que a educação deve permitir a resolução dos problemas sociais, culturais e ambientais através da preparação dos alunos para a descoberta de soluções.
Académicas	Valorizam o conteúdo, matérias, disciplinas, raciocínio, intelecto	Preocupa-se com a transmissão dos conhecimentos

Tabela 1: Teorias contemporâneas da educação

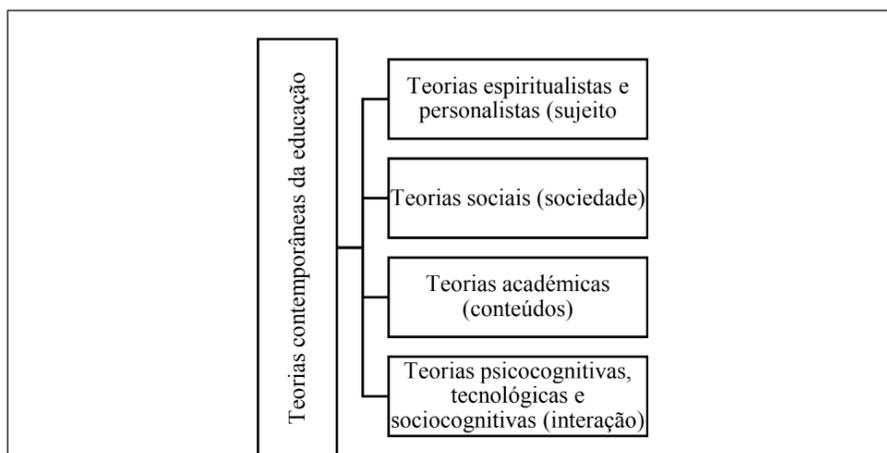
Fonte: Bertrand (1998, p.18)

A tabela um, apresenta de forma resumida as sete teorias contemporâneas sugeridas por Bertrand (1998), das quais revelam que todas estão preocupadas com a educação,

seus problemas, soluções e a visão que se tem do fenómeno educação. Importa referir que cada uma das teorias tem particularidades específicas, contudo a semelhança está no objectivo e na finalidade (educar o ser humano para vive rem sociedade da melhor forma possível).

Não se trata de uma receita acabada, contudo, o autor Bertrand (1998) convida-nos a reflectir sobre a educação no contexto atual, onde mudanças, desafios, as novas tecnologias e as novas formas de construir a sociedade dominam o quotidiano (Carneiro, 2001).

Olhando para o ensino à distância na modalidade online, percebe-se que a teoria tecnológica da educação espelha a nova forma de ensinar e aprender. A tecnologia é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade online; ou seja, o ensino à distância na modalidade online avigora-se como uma resposta inovativa na educação e pressupõe que todo o processo educativo aconteça em ambientes virtuais, com apoio de ferramentas tecnológicas adequadas e materiais mediatizados.

Por isso, Bertrand (1998) agrupou as teorias em função dos principais elementos do processo educativo, como pode-se verificar na figura abaixo.

Esquema 1: Teorias contemporâneas da educação

Fonte: Bertrand (1998, p.14)

A partir do esquema percebe-se em linhas gerais que as teorias espirituais e personalistas preocupam-se com o sujeito (aluno), considerando-o fundamental para o processo de aprendizagem. Nesta vertente, o sujeito deve valorizar a sua própria capacidade e empreender esforços para a sua aprendizagem, valorizando assim, a ideia da autoaprendizagem.

Olhando para o ensino à distância online, percebe-se que estes fundamentos são

vigentes e prioritários, na medida em que o processo educativo em centrado no aluno, nas suas experiências e capacidades.

As teorias académicas são relevantes na medida em que é necessário definir com clareza os sobre os conteúdos e a sua disposição nas plataformas eletrónicas, considerando ainda que o aluno é responsável pela sua aprendizagem e o professor é apenas um dinamizador do processo.

Esta realidade vai incidir de forma directa e concreta sobre o papel da interação e da comunicação, estamos a falar das teorias tecnológicas, sociocognitivas e psicocognitivas. No ensino à distância online o processo educativo decorre em ambientes físicos e horizonte temporal diferentes entre os alunos e o professor, priorizando a interação e a comunicação.

Desta feita, para que o processo educativo aconteça é necessário que hajam ferramentas tecnológicas bastante adequadas ao tipo de ensino, conforme Bertrand (1998) apresenta-nos no seu quadro quando fundamenta a teoria tecnológica relevante desde o design do ensino, a disposição das disciplinas e dos conteúdos em como as ferramentas de interação.

Portanto, Segundo as teorias contemporâneas de Bertrand (1998), percebe-se que a educação é fundamentada para a organização e construção de uma sociedade dinâmica, flexível e moderna, destacando assim as teorias sociais. Isto é, a educação deve orientar-se para a construção da sociedade, análise e busca de soluções para os demais problemas sociais.

Desta feita, percebe-se que as sete teorias contemporâneas da educação apresentadas pelo Bertrand (1991 & 1998), adequam-se a realidade vigente nos últimos tempos e exigem que a educação também se prepare para dar resposta as exigências que a sociedade lhe coloca. A preparação de pessoas capazes, flexíveis e dinâmicos é extremamente importante e só será possível se refletirmos de forma contínua sobre a educação, seus processos, finalidades, objectivos e fundamentos.

2.2 Os paradigmas do ensino na educação à distância

O processo educativo tem duas faces, o ensino e a aprendizagem. O ensino corresponde aos caminhos para atingir os objectivos e a aprendizagem como resultado ou resposta do processo.

Nesta ordem de ideias, percebe-se que processo de ensino é o conjunto de ações educativas com a finalidade de “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 11). Esta atividade consiste na definição de mecanismos e estratégias que permitam alcançar o objectivo do processo educativo que é a “aprendizagem”.

Assim sendo, percebe-se que o processo de ensino “fundamenta-se na estimulação e facilitação da aprendizagem” (Anna & Menegolla, 2013), a partir da disponibilização de matérias, a organização, apresentação de conteúdo, e colocar questões que levam os

alunos a pensar com a finalidade de obter uma aprendizagem sobre uma determinada matéria (Roldão, 2009).

Desta feita, percebe-se que o processo de ensino é uma tarefa exigente e requer profissionais com uma diversidade de saberes e competências, principalmente quando se olha para a composição da atual sociedade, marcada pela evolução tecnológica. Este facto tem implicações significativas no sector educativo, que culminou com o desenvolvimento de tecnologias educativas.

Entende-se por tecnologias educativas ou "tecnologia de educação como sendo a aplicação sistémica, em educação, ensino e treinamento, de princípios científicos devidamente comprovados em pesquisas, derivados da análise experimental do comportamento e de outros ramos do conhecimento científico (psicologia experimental da aprendizagem, teorias de comunicação, análise de sistemas, cibernética, psicologia experimental de percepção)" (Bordenave & Pereira, 2015, p. 44).

Olhando para estes pressupostos, percebe-se que com a evolução tecnológica, foi possível desenvolver ferramentas e metodologias significativas para a concretização do processo de ensino e de aprendizagem virtual, com o objectivo de flexibilizar cada vez mais o processo educativo. Estas ferramentas acompanham a nova filosofia da educação, onde o processo educativo pode acontecer a qualquer altura desde momento que haja informações.

O processo de ensino "para ser desencadeado na sala de aula, requer que o professor o desenvolva através do uso de procedimentos didáticos" (Sant`Anna & Menegolla, 2013, p. 43), o que no ensino à distância online, é feito através de tecnologias de comunicação e interação como o email, as plataformas ou ambientes virtuais, as videoconferências, chats e fóruns. Nesta vertente, o professor torna-se um tutor, com a responsabilidade de organizar os materiais e conteúdos de ensino para que o aluno aprenda através das leituras, realização de todas as atividades, incluindo as avaliações.

O ensino online pressupõe o uso de tecnologias e ferramentas altamente modificadas tecnologicamente, para garantir a disponibilização de conteúdos ou materiais de estudo, a participação nas aulas por parte do aluno, o apoio, a moderação e o controle do processo de ensino e aprendizagem na integra.

Importa referir que esta forma de ensinar privilegia o "ensino centrado no aluno" (Gaspar, 2001, p, 72), na filosofia de que o aprendiz traz consigo diferentes conhecimentos, experiências que podem ser úteis na actividade do professor. A filosofia educativa sustenta que o processo de ensino privilegia a comunicação e a interação.

Agora, o ensino centrado no aluno exige muita responsabilidade e disciplina de quem aprende, destacando assim quatro paradigmas principais para que haja uma aprendizagem significativa: estruturação; autonomia; interactividade; e controle.

Paradigmas	Caracteristicas
Estruturação	Refere-se ao plano de estudo e aos materiais oferecidos - Provocar e controlar a atenção e a motivação; apresentar os objectivos do ensino (informar aos estudantes sobre os resultados esperados); - Estabelecer ligações com o conhecimento e interesses anteriores; - Apresentar o material de suporte às aprendizagens e as tarefas; guiar e estruturar a aprendizagem; - Providenciar feedback; - Prpomover a transferência da aprendizagem - Facilitar a retenção da aprendizagem
Paradigma da autonomia	Considera o estudante como gestor da sua aprendizagem (tem a possibilidade de definir onde, como e quando quer aprender). O estudante é responsável pela gestão do tempo para realizar as actividades de apreendizagem.
Paradigma da interactividade	Refere-se a relação entre o estudante com o tutor assim como os outros estudantes
Paradigma de controle	Refere-se ao controle dos resultados do processo de ensino através da avaliação contínua

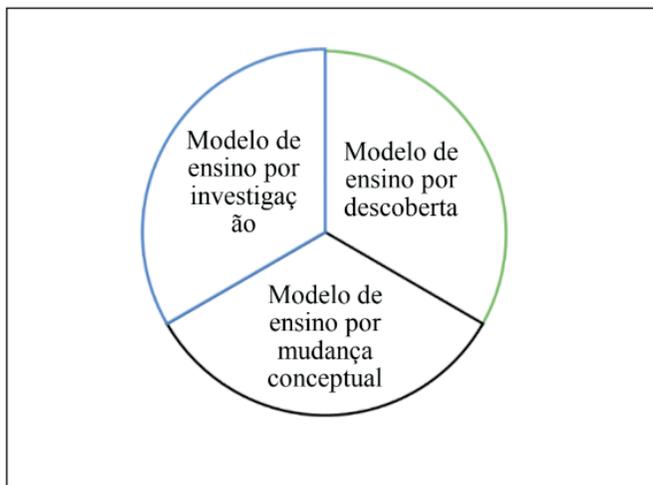
Tabela 2: Paradigma do ensino na educação a distância

Fonte: Adaptada de Gaspar (2001, pp. 72 - 73)

De acordo com a tabela, percebe-se que na modalidade online, o processo de ensino preconiza a autonomia, estruturação, interatividade e o controle com a finalidade de garantir que o resultado aponte para uma aprendizagem significativa, principalmente por ter o professor e o aluno distantes um do outro. Contudo, importa referir que a comunicação, interação e os métodos de disposição de conteúdos ou informação são relevantes no processo de ensino na educação à distância online.

Desta feita, entende-se que o processo de ensino esta voltado à uma “aprendizagem significativa, educativa e enriquecedora” (Valadares, 2011, p. 78). Ou seja, o processo de ensino na educação à distância prioriza os modelos abertos que valorizam o estudante, suas experiências e conhecimentos.

2.3 Modelos de ensino à distância

Segundo Valadares (2011) existem três modelos de ensino na educação à distância, nomeadamente: ensino por descoberta, ensino por mudança conceptual, e, ensino por investigação, conforme a representação esquemática a baixo.

Esquema 2: Modelos de ensino à distância

Fonte: Adaptado de Valadares (2011, pp. 80 – 85)

Modelo de ensino por descoberta - preconiza a ideia de que o estudante aprende melhor quando descobre, por ele próprio, apoiado pelo professor (Mellado & Carracedo, 1993 citado por Valadares, 2011). No processo de ensino o professor não deve impor os conceitos, mas sim, deixar que o aluno descubra, isto é, olha para o aprendente como "inquiridor acerca do que se passa em seu redor" (Valadares, 2011, p. 80).

Modelo de ensino por mudança conceptual - defende que o aluno contém um conhecimento prévio e é capaz de construir o seu conhecimento, ou seja, transformam a informação em conhecimento. É por isso que Valadares (2011, p. 85) considera que "ensinar é mediar a aprendizagem e organizar actividades de ensino que produzam um feedback intencional"

Modelo de ensino por investigação - neste modelo os estudantes devem ser confrontados com situações problemáticas abertas e baseadas em contextos realistas que os motivem a reflectir com apoio em pesquisa bibliográfica. A ideia é colocar o estudante a investigar de tal forma que desenvolva e aperfeiçoe processos inerentes ao trabalho científico. (Valadares, 2011).

Entende-se assim que o ensino por investigação preconize a ideia da construção do conhecimento, privilegiando assim o ensino construtivista. Segundo as ideias de Valadares (2011), percebe-se que este modelo de ensino é relevante na educação à distância na medida em que não se preocupa apenas com os conteúdos, mas também com os processos científicos, procurando familiariza os estudantes com a natureza construtivista do conhecimento e com as relações destes com o mundo; Assenta em situações problemáticas cuja resolução contribui para desenvolver competências fundamentais para a vida; Defende o princípio do pluralismo metodológico, com diversas estratégias ativas que dependem

do contexto e dos recursos variados para a recolha e processamento de informações; Procura um ensino educacional rico, incluindo o desenvolvimento de competências sociais e cooperativas.

2.4 As teorias de aprendizagem no ensino à distância

Conforme vimos anteriormente, o processo educativo realiza-se em duas vertentes, o ensino e a aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é a finalidade do processo de ensino e pode ser entendida como a "modificação relativamente permanente na capacidade de realização, adquirida através da experiência e da reflexão dos conceitos abstratos" (Pessanha, 2013, p. 141).

Coutinho (2001, p. 35) diz que a aprendizagem é o "processo básico do comportamento humano", devido a modificação indicada pelo Pessanha (2013). Enquanto que Valadares (2011) considera que no ensino à distância, a aprendizagem é uma construção de conhecimento, apontando a relevância da teoria construtivista como fundamental para a geração atual.

O construtivismo é a teoria que defende a construção do conhecimento e da aprendizagem, preocupando-se com a forma como se chega a conhecer (Fosnot, 1996).

Assim, percebe-se que o principal fundamento da teoria construtivista assenta sobre a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito da aprendizagem a partir do "uso de ideias existentes para construir o significado de experiências novas ao mesmo tempo que se usa a experiência adquirida para produzir novas ideias" (Gilbert citado por Valadares, 2011, p. 48).

Fosnot (1996) partilha a mesma ideia, ao fundamentar que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento de forma interpretativa e recursiva por parte do estudante em interação com o mundo físico e social.

A luz destas ideias, percebe-se que no ensino à distância o processo de aprendizagem está centrado no aluno e acontece de forma construtiva e ativa, considerando a "experiência pessoal e subjetiva como fundamentais no processo de construção de conhecimento" (Guedes, 2014, p. 21). Ou seja, o acesso ao conhecimento é pessoal, onde o aluno tem uma participação ativa no processo.

Na prespectiva construtivista da aprendizagem, "o sujeito não se limita a acumular passivamente as informações" (Guedes, 2014, p. 30), pois, olha para o aluno como um elemento ativo capaz de construir pessoalmente um novo conhecimento com base no processamento das suas experiências e da informação, enquanto que os meios, comtemplam todas as ferramentas que permitem manter uma comunicação contínua entre os elementos do processo assim como um instrumento de busca de informações e partilha de experiências, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva e significativa.

2.5 Sistema de gestão de aprendizagem no ensino online

Lagarto e Andrade (2009) falam-nos da necessidade de um sistema de gestão de aprendizagem no ensino online, onde, sublinham o impacto das TIC e da internet no desenvolvimento de paradigmas para ensinar e aprender à distância. Estes autores, identificam as LMS (Learning Management System), como um software de gestão de aprendizagem, que centraliza em si todas as funções de formação.

Mas adiante, Lagarto e Andrade (2009) afirmam que é importante ter uma atenção no desenho pedagógico da formação, quando se opta por uma tecnologia de suporte, onde, deve-se ter em conta: tipo de público; características dos conteúdos a tratar; e orçamento disponível.

Portanto, para que haja um ensino online, é necessário que se defina um sistema de gestão do ensino, os mas conhecidos por "LMS, que é um software que automatiza a difusão da formação" (Lagarto & Andrade, 2009, pp. 61 - 62).

Este sistema de gestão de aprendizagem, faz o registo dos dados dos utilizadores, suas entradas, gestão do catálogo de cursos, gestão do processo educativo e providencia relatórios de todas as atividades que acontecem.

Para Horton (citado por Lagarto & Andrade, 2009) o sistema de LMS faz a gestão do ensino ao nível do currículo, onde disponibilizam ferramentas para sequenciar e oferecer cursos e módulos.

2.6 Elementos fundamentais na concepção de cursos à distância na modalidade online

Para a concepção de programas ou cursos online, é necessário que se olhe para a natureza do ensino, pelas exigências que o modelo de ensino apresenta. É nesta prespectiva que Lagarto (2009), discuti sobre as principais componentes a considerar nos cursos online, onde destaca três aspectos fundamentais: o modelo pedagógico (tipo de tutoria); a tecnologia a adoptar; e a estrutura dos conteúdos.

Segundo Lagarto (2009) os cursos na dimensão online, devem definir com precisão o modelo pedagógico a seguir em função destas três componentes, que por sua vez também devem olhar para: o tipo de curso, o grupo alvo e as condições disponíveis.

Assim sendo o modelo pedagógico pode ser definido em três dimensões: relação equilibrada das três componentes; dominância da tutorial; e por fim a dominância do conteúdo, que serão explicados de forma detalhada a seguir.

2.7 O modelo pedagógico no ensino à distância online

No ensino à distância na modalidade online, a definição do modelo pedagógico é fundamental, uma vez que as condições de ensino e de aprendizagem são organizadas em plataformas virtuais, contando com o distanciamento entre o professor e o aluno, com o fundamento centrado no aluno. Em outras palavras, pretende-se dizer que a forma como

a plataforma será organizada é baseada no modelo pedagógico que se pretende seguir, por isso, de seguida serão apresentados de forma detalhada os três modelos do Lagarto (2009).

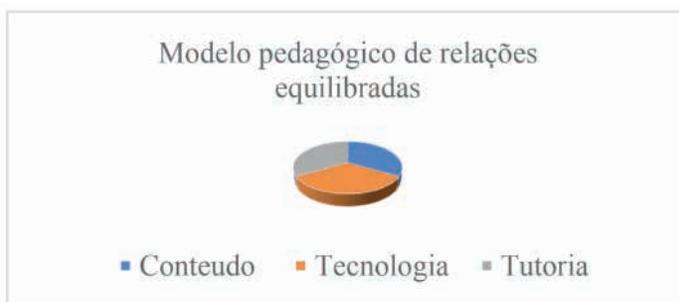



Gráfico 1: Modelo pedagógico de relações equilibradas

Fonte: Adaptados de Lagarto (2009, p. 33)

De acordo com o gráfico 1, percebe-se que neste modelo pedagógico a aprendizagem resulta do contributo e somatório equilibrado das três componentes (conteúdo, tecnologia e tutorial). O que significa que os esforços para a organização e estruturação do curso na plataforma virtual deve ter mesmo peso em todas as dimensões.

Lagarto (2009) diz que se houver um défice numa das componentes, pode-se adotar uma outra alternativa, onde considera a hipótese de não haver possibilidade para ter conteúdos bastante interativos. O autor sugeriu aumentar o peso da tutorial e reduzir o peso dos conteúdos, responsabilizando assim, um pouco mais o tutor pelos procedimentos da aprendizagem.

Assim, teremos um gráfico com maior representatividade para a tutorial e um pouco menos para o conteúdo.

Gráfico 2: Modelo pedagógico com dominância na tutoria

Fonte: Adaptados de Lagarto (2009, p. 34)

Como pode-se verificar, o presente gráfico mostra que é necessário investir mais na tutorial, pelo que, o resultado da aprendizagem é expresso pelo somatório de todas as forças, o que significa que a preparação do curso na plataforma virtual, terá de incidir com maior peso para a tutorial, seguidas das tecnológicas e por fim os conteúdos. Com isto pretende-se dizer que o conteúdo não tem muito peso, diferentemente da tutorial, onde a responsabilidade pela organização do processo de aprendizagem recai sobre o tutor.

Contudo, se por ventura optar-se pelo modelo de aprendizagem que privilegia os conteúdos, teremos o gráfico a seguir.

Gráfico 3: Modelo pedagógico com dominância do conteúdo

Fonte: Adaptados de Lagarto (2009, p. 35)

Assim sendo, o processo de aprendizagem dependerá em grande parte dos conteúdos disponíveis na plataforma virtual, enquanto que a tutoria não será muito relevante. Contudo, importa sublinhar que a tutorial, é necessária para apoiar o estudante no que for necessário, pois, a aprendizagem será efetivada através dos conteúdos organizados e disponibilizados nas plataformas digitais.

Portanto, com estes três modelos, pretende-se mostrar que a definição e organização de cursos à distância na modalidade online, dependem muito da definição do modelo pedagógico a seguir para que o desenho dos cursos seja significativa e garanta a aprendizagem necessária.

Por outro lado, importa referir que no ensino à distância na modalidade online, a componente tecnologia não é negociável, pois, este modelo de ensino, depende muito das ferramentas tecnológica. Diferentemente do conteúdo e da tutoria que podem ser representados de forma diferente, uma com mais peso em relação a outra, ou seja, os cursos lecionados na modalidade online, podem ser definidos em função dos conteúdos, onde a aprendizagem dependerá totalmente dos conteúdos.

Assim sendo, é necessário que os conteúdos tenham qualidade, sejam suficientemente interativos e dinâmicos, porque o tutor não tem muita tarefa. Enquanto que o modelo com a relação equilibrada, o investimento e a qualidade está direcionada para as

três componentes da mesma forma.

Lagarto (2009, p. 35) finaliza dizendo que “uma adequada conjugação das componentes em jogo, aliada à escolha criteriosa dos momentos presenciais, poderá levar a situação de efectivo sucesso dos cursos em regime de elearning”, isto porque, o “dispositivo da formação é o conjunto de actividades, estratégias e modelos conceptuais que constituem suporte fundamental das aprendizagens (Lagarto, 2009).

2.8 As teorias de aprendizagem no ensino à distância

Conforme vimos anteriormente, o processo educativo realiza-se em duas vertentes, o ensino e a aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é a finalidade do processo de ensino e pode ser entendida como a “modificação relativamente permanente na capacidade de realização, adquirida através da experiência e da reflexão dos conceitos abstratos” (Pessanha, 2013, p. 141).

Coutinho (2001, p. 35) diz que a aprendizagem é o “processo básico do comportamento humano”, devido a modificação indicada pelo Pessanha (2013). Enquanto que Valadares (2011) considera que no ensino à distância, a aprendizagem é uma construção de conhecimento, apontando a relevância da teoria construtivista como fundamental para a geração atual. O construtivismo é a teoria que defende a construção do conhecimento e da aprendizagem, preocupando-se com a forma como se chega a conhecer (Fosnot, 1996).

Assim, percebe-se que o principal fundamento da teoria construtivista assenta sobre a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito da aprendizagem a partir do “uso de ideias existentes para construir o significado de experiências novas ao mesmo tempo que se usa a experiência adquirida para produzir novas ideias” (Gilbert citado por Valadares, 2011, p. 48).

Fosnot (1996) partilha a mesma ideia, ao fundamentar que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento de forma interpretativa e recursiva por parte do estudante em interação com o mundo físico e social.

A luz destas ideias, percebe-se que no ensino à distância o processo de aprendizagem está centrado no aluno e acontece de forma construtiva e ativa, considerando a “experiência pessoal e subjetiva como fundamentais no processo de construção de conhecimento” (Guedes, 2014, p. 21). Ou seja, o acesso ao conhecimento é pessoal, onde o aluno tem uma participação ativa no processo.

Na prespectiva construtivista da aprendizagem, “o sujeito não se limita a acumular passivamente as informações” (Guedes, 2014, p. 30), pois, olha para o aluno como um elemento ativo capaz de construir pessoalmente um novo conhecimento com base no processamento das suas experiências e da informação, enquanto que os meios, comtemplam todas as ferramentas que permitem manter uma comunicação contínua entre os elementos do processo assim como um instrumento de busca de informações e partilha de experiências, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva e significativa.

3 | CONCLUSÕES

Com base na análise e fundamentos teóricos apresentados ao longo desta reflexão, percebemos que o ensino online é um modelo que emergiu do ensino à distância. O ensino online é uma modalidade que permite que permite alargar a oferta formativa, pela possibilidade de absorver um número grande de estudantes ao mesmo tempo.

O estudante por sua vez, tem a possibilidade de compatibilizar os estudos com as suas possibilidades de tempo, no ritmo desejado e em qualquer local disponível, pois, o processo de ensino e aprendizagem acontece num ambiente virtual, através das plataformas digitais.

Das diferentes teorias vistas, a teoria tecnológica é a que fundamenta o ensino online, na medida em que consideram recursos tecnológicos, os procedimentos, design do ensino, material didático de comunicação e de tratamento de informação como computadores, televisão, vídeos, DVD, CD.

A tecnologia é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade online; ou seja, o ensino à distância na modalidade online avigora-se como uma resposta inovativa na educação e pressupõe que todo o processo educativo aconteça em ambientes virtuais, com apoio de ferramentas tecnológicas adequadas e materiais mediatizados, com ênfase para a interação e a comunicação entre o professor e o aluno, que não se encontram no mesmo local geográfico e temporal.

Importa referir que a teoria tecnológica, priorizam a internet, os meios de comunicação entre as pessoas, os ambientes informatizados de aprendizagem, e o software interativo para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como a concepção dos cursos online.

Quanto aos paradigmas, importa referir que o processo educativo deve ser visto em duas vertentes, ensino e aprendizagem. Olhando para a modalidade online, o processo de ensino, ensino é o conjunto de ações educativas com consiste na organização e estruturação de um conjunto materiais, conteúdo e ferramentas que promovem ativamente a aprendizagem. Esta atividade consiste na definição de mecanismos e estratégias que permitam alcançar o objectivo do processo educativo que é a “aprendizagem”.

O ensino online pressupõe o uso de tecnologias e ferramentas altamente modificadas tecnologicamente, para garantir a disponibilização de conteúdos ou materiais de estudo, a participação nas aulas por parte do aluno, o apoio, a moderação e o controle do processo de ensino e aprendizagem na integra.

Enquanto que a aprendizagem é a finalidade do processo de ensino e pode ser entendida como a “modificação relativamente permanente na capacidade de realização, adquirida através da experiência e da reflexão dos conceitos abstratos” (Pessanha, 2013, p. 141). O construtivismo é a teoria que defende a construção do conhecimento e da aprendizagem, preocupando-se com a forma como se chega a conhecer (Fosnot, 1996).

Assim, percebe-se que o principal fundamento da teoria construtivista assenta sobre a ideia de que o conhecimento é construído pelo sujeito da aprendizagem a partir do "uso de ideias existentes para construir o significado de experiências novas ao mesmo tempo que se usa a experiência adquirida para produzir novas ideias" (Gilbert citado por Valadares, 2011, p. 48).

Portanto, percebemos que a teoria construtivista olha para o aluno como um elemento ativo, capaz de construir um novo conhecimento com base no processamento das suas experiências e informações adquiridas. Os meios, comtemplam todas as ferramentas que permitem manter uma comunicação contínua entre os elementos do processo assim como um instrumento de busca de informações e partilha de experiências, com a finalidade de garantir uma aprendizagem efetiva e significativa.

REFERENCIAS

Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da educação.* Traduzido por Pinheiro, Elisabete Instituto Piaget editor. Lisboa: Portugal.

Bertrand, Y. (1998). *Teorias contemporâneas da educação.* Traduzido por Pinheiro, Elisabete. (2ª ed.) Instituto Piaget editor. Lisboa: Portugal.

Bordenave, J. D. & Pereira, A. M. (2015). *Estratégias de ensino-aprendizagem* (33ª. ed.). editor vozes. Petrópolis: Brasil

Carvalho, F.C. A. & Ivanoff, G. B. (2010). *Tecnologias que educam: Ensinar e aprender com as tecnologias de informação e comunicação.* São Paulo: Brasil. Person Prentice Hall.

Carneiro, R. (2001), *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21.* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão editor. Vila Nova de Gaia

Cherequejanhe, A. J. (2014). *Tecnologias de informação e comunicação no ensino secundário geral em Moçambique.* Consultado através do Link: https://www.webartigos.com/artigos/tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-no-ensino-secundario-geral-em-mocambique/127592 publicado a 01 de Dezembro de 2014. Consultado em 08 de Fevereiro de 2020.

Coelho, H. (1986). *Tecnologias de informação.* Publicações Dom Quixote. Lisboa-Portugal.

Duggleby, J. (2000). *Como ser um tutor online*. Lisboa: Portugal, Monitor.

Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e educação: teorias, perspetivas* e práticas. Lisboa: Portugal. Piaget editora.

Gaspar, M. I. Et.al (2001). *Discursos, língua, cultura e sociedade: perspetivas em educação*. III série. Universidade aberta editor

Guedes, A. (2014). *Teorias da educação*. Porto: Portugal. Plural editores.

Lagarto, J. R. (1994). *Formação profissional à distância*. Lisboa: Portugal. Universidade Aberta Editora.

Lagarto, J. R (2009). *Ensino a distância em e-learning: conceitos e práticas.* Lisboa: Portugal. Universidade Católica Editora

Lagarto, J. R & Andrade, A (2010). *A Escola XXI: Aprendendo com TIC.* Universidade Católica Editora. Lisboa Portugal

Martiniano, Eziquiel. (2015*). Um esttudo sobre a utilização da plataforma moodle no processo de ensino e aprendizagem de biologia*. Dissertação de mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, Brasil. Pesquisado no Link: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1393/1/LD_PPGEN_M_Martiniano%2C%20Eziquiel_2015.pdf consultado em 23.05.2020

Ministério da Educação (2011). *Plano tecnologico da educação: as tecnologias de informação e comunicação a potenciar o ensino em Moçambique*. Moçambique.

Mombassa, A. Z. B. (2013). *A utilização das tecnologias de ensino a distância na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Flora. Juiz de Flora, Brasil.

Oliveira, A. Et. Al. (2009). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Portugal. Relógio D'água editores.

Pascoal, V. C. B. (2014). *As políticas de tecnologias de informação e comunicação na educação moçambicana.* Artigo publicado a 16 de Abril de 2014. Pesquisado no Link: http://www.webartigos.com/artigos/as-politicas-de-tic-s-na-educacao-mocambicana/120491. Consultado em 08 de Fevereiro de 2020.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2ª. ed.). Fundação Manuel leão.

Sabbatine, R. M. E (2007). *Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet: A Plataforma Moodle.* Instituto EduMed.

Sant`Anna, I. M. Menegolla, M. (2013). *Didática: Aprender a ensinar.* (10ª. ed.). Loyola. São Paulo: Brasil.

Talaquichande, N. M. (2017). *A implementação e uso da plataforma moodle na universidade católica de Moçambique: um estudo do impacto na gestão das aprendizagens.* Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal.

Trindade, A. R. (2004). *Educação a distância: percursos.* Lisboa: Portugal. Universidade aberta.

Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de educação à distância*. Lisboa: Portugal. Universidade Aberta Editora

CAPÍTULO 8

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À LEITURA E INFORMAÇÃO NO BRASIL

Data de submissão: 07/05/2023 *Data de aceite: 02/06/2023*

Suênio Campos de Lucena
Prof. Dr. Pleno do Curso de Relações Públicas da UNEB, Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas. Salvador – Bahia. orcid.org/0000-0001-8961-0558.

Cristiano Vileno Conceição Santos
Graduando da Faculdade de Educação da UFBA, Universidade Federal da Bahia. Graduado em Administração pela UNIFACS – Universidade Salvador, com Especialização em Gestão de Departamento Pessoal e Legislação. Salvador – Bahia lattes.cnpq. br/0103883420821129.

Eunice de Jesus Santos
Doutoranda em Ciências da Informação do Instituto de Ciências da Informação da UFBA, Universidade Federal da Bahia. Salvador – Bahia. lattes.cnpq.br/5347530596090145.

RESUMO: Este artigo discute processos históricos do Brasil sobre acesso à leitura e informação. Enquanto o Estado brasileiro reflete sobre o controle da informação, veremos que essa situação também diz respeito à escassez da leitura, bem como, ao acesso a acervos e bibliotecas. Assim, é fundamental refletirmos sobre as questões de políticas públicas do Estado e da iniciativa privada que visam uma ampla democratização da leitura e da informação. Por fim, ressaltamos diversas iniciativas que têm transformado vidas e que seguem no sentido da educação e de um maior aprimoramento cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Democratização; Leitura; Acesso; Informação; Tecnologia.

DEMOCRATIZATION OF ACESS TO READING AND INFORMATION IN BRAZIL

ABSTRACT: This article discusses historical processes in Brazil regarding access to reading and information. While the Brazilian State reflects on the control of information, we will see that this situation also concerns the scarcity of reading, as well as access to collections and libraries. Thus, it is essential to reflect on the public policy issues of the State and the private sector that aim at a broad democratization of reading and information. Finally, we highlight several initiatives that have transformed lives and that continue towards education and greater cultural improvement.

KEYWORDS: Democratization; Reading; Acess; Information; Tecnology.

INTRODUÇÃO

O acesso à informação no Brasil

Na contemporaneidade, o acesso à informação diz respeito ao sinal de longo alcance da internet (*wi-fi*), disponibilizado pelas operadoras de internet, redes de distribuição e canais de TV aberta e streaming. No Brasil, o alcance desses sistemas, canais e mídias tem privilegiado, sobretudo, capitais e cidades de grande e médio portes, particularmente, nas regiões e bairros considerados "nobres" – processo excludente que revela estratificação social e dificultado bastante a universalização do acesso à internet, sobretudo, dos moradores das zonas rurais, dos quilombolas, indígenas, de cidades pequenas e periferias, enfim, da população pobre e preta, isso porque, ao priorizar grandes centros econômicos tanto o Estado quanto o *establishment* econômico em geral estabelecem uma dinâmica em que a leitura e a informação permanecem distantes da visão de democracia, uma vez que o acesso ao letramento e à informação é direito fundamental para a formação e a cidadania de um povo. Consolidada no século XXI, essa concepção aponta que este processo excludente trata-se de algo intencional ao revelar não apenas descaso, mas prioridade pelos espaços burgueses com sinal de melhor qualidade, seja *wi fi*, *streaming* ou telefonia móvel, pacote de dados e até a existência de agências dos Correios.

Por isso, é urgente e necessária a relação entre sociedade civil e direito à informação. Valentin (1995) acredita que a democratização do acesso à informação passou a ser enquadrado como prioridade para que se garanta a ideia de cidadania. Da mesma forma, Araújo (1991) defende a concepção de que leitura e informação devem ser vistas como fontes de poder por aqueles que as detêm, fruto de uma sociedade que deveria garantir o conhecimento de forma igualitária, onde o saber tem enorme valor, daí a importância de que todos, indiscriminadamente, precisam ter acesso universal à leitura, à internet, aos acervos e aos meios de comunicação. Só assim a realidade desses indivíduos caminhará para a percepção plena de cidadania, pois esses acessos farão toda a diferença em seu letramento e qualificação, isso porque desinformação e falta de acesso à mídia provocam profunda desagregação social.

Essa realidade se destaca tristemente, sobretudo, quando ressaltamos o acesso garantido no Brasil pela Constituição Federal de 1988 e que segue os fundamentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, carta de princípios humanos que lista as necessidades básicas de toda pessoa, aí incluídos os direitos à educação, informação, leitura e saber.

É exatamente por isso que a desinformação e falta de acesso à leitura são lacunas bastante preocupantes em nossa sociedade, situação que só reforça a provável intenção

de exclusão e permanência da ignorância intelectual. Segundo Yara Mendes Duarte:

> Essa sociedade da desinformação é facilmente manipulável, coagida e incentivada a permanecer em seu status quo para a manutenção do poder, que muitas vezes não visa ao interesse das minorias. As possibilidades de emancipação se tornam cada vez mais escassas. Como já citado, o acesso e os recursos informacionais são fatores fundamentais para o desenvolvimento social, cultural e econômico de um país"[1] (DUARTE, 2021, p. 20).

Assim, na contemporaneidade, refletirmos sobre o poder da informação, o acesso de todos e todas às mais variadas formas de leitura, mídia e aos diversos formatos de acervos impressos (a existência de bibliotecas, sobretudo, em cidades pequenas é um diferencial, além de provocar a leitura e o acesso a revistas e jornais impressos) e digitais[2] (*instagram, facebook, tik tok, youtube* etc.) nunca se impôs como algo tão vital, urgente e democrático.

Shera cita Platt ao reafirmar sobre a importância da informação para o homem e à sociedade contemporânea, uma vez que Platt já via a informação desde 1959 como necessidade prioritária de um cidadão, aliás, necessidade e direito que devem caminhar próximos às necessidades de ar, água, alimentação e moradia. Segundo ele, o homem desprovido de informação definha pela ausência do fluxo informacional contínuo e novo. É dessa forma que ler, escrever, alfabetizar-se e ter acesso gratuito às mídias são direitos garantidos pela lei brasileira. PLATT afirma:

> Assim como a necessidade de informação orienta o indivíduo, assim também orienta sociedades. É a base do comportamento coletivo, tanto quanto do comportamento individual. Assim como o cérebro se deteriora quando privado de informação, assim também a sociedade, se se quer evitar-lhe a decadência, deve fazer constante provisão para aquisição e assimilação de novas informações (PLATT apud SHERA, 1960, p. 19-21).

ESCOLA, COMUNICAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

A informação tem o poder de orientar, gerar conhecimento e auxiliar na tomada de decisões, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, assim como, também deve ser utilizada para evitar a propagação de mentiras, informações e notícias falsas e distorcidas, como são o caso das chamadas *fake news*, contribuindo, dessa forma, para a verdadeira informação, daí a importância de serviços de checagem e averiguação das fontes[3], como o local e quem as produziu. Saber a origem das informações que consumimos diariamente

1 Duarte, Yara Mendes. A Sociedade da Desinformação e os Desafios do Bibliotecário em Busca da Biblioteconomia Social. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8677/1/A%20Sociedade.pdf>.

2 A informação digital trata-se, portanto, de toda informação passível de ser armazenada ou transferida eletronicamente através da tecnologia, daí a importância da internet, rede que tem na sua base a democratização do acesso às informações, seja via texto, foto, vídeo, áudio etc., o que provocou verdadeira revolução na forma de as pessoas estudarem, pesquisarem etc.

3 A Agência Lupa foi a primeira agência de *fact-checking* brasileira, cuja missão é checar a veracidade das informações que circulam em sites e nas redes sociais. A Lupa é, portanto, um *hub* de combate à desinformação por meio do jornalismo e da educação midiática.

trata-se de atividade imprescindível, principalmente, aquelas que acessamos através de sites e redes sociais (whatsapp, *instagram* e *facebook*) por se disseminarem rapidamente através da internet.

A aprovação pelo Congresso do Projeto de Lei das Fake News[4], por exemplo, trata-se de esforço atual para se tentar separar a verdade da mentira, além de punir aqueles que disseminam mentiras e distorções.

A internet conectada aos dispositivos móveis tem integrado a vida de milhões pessoas, seja no trabalho, escola, universidade e residências. Enfim, em diferentes contextos e situações, a internet se impõe como fonte única para o cidadão se comunicar e trocar idéias e informações, por isso as tecnologias digitais com acesso à internet há muito têm direcionado e modificado a forma como as pessoas se relacionam e acessam, armazenam, disseminam, recuperam e comunicam informações.

Neste contexto, pode-se inferir que a informação digital é de fundamental importância no mundo contemporâneo. Ou seja, quem atualmente não dispõe de acesso à internet, tão pouco tem celular, tablet ou notebook conectados à internet, se encontra completamente à margem não apenas das informações digitais, mas de toda uma sociedade civil organizada.

Os ambientes escolares e universitários refletem essa realidade. Para Rosa (2013), uma sociedade capaz de atingir a “emancipação digital”, citando Schwartz (SCHWARTZ, 2006) e “inclusão digital autônoma” por (SILVEIRA, 2008) traz a escola para o centro da discussão como meio de divulgação primordial para o início do processo pedagógico e de formação, ou seja, para o letramento escolar e digital; é quando o sujeito passa a adquirir olhar crítico e começa a exercer seu direito à cidadania, algo que vai além do acesso às novas tecnologias.

A informação no formato digital trata-se, portanto, da realidade do mundo globalizado, onde diferentes conexões são formadas pelo simples fato de alguém ter acesso à internet. Contudo, o abismo social histórico e reiterado continuamente pela sociedade brasileira trata-se de “fato” que mantém excluída extensa camada da nossa população, além de agir como instrumento de exclusão e de controle da informação – controle perverso que atinge, limita e silencia indivíduos.

Contudo, segundo a Cetic.br (2021), o Brasil indica um lento avanço no acesso pela população das TICs, as tecnologias de informação e comunicação, por acreditar na: “criação de oportunidades nos mais diversos setores (como na educação e saúde) e para a atuação de empresas e do serviço público”. Uma vez que o acesso à comunicação, especificamente a internet, segue de forma não homogênea é urgente a adoção de normas legais que facilitem e ampliem o acesso de todos/as às novas tecnologias a fim de que seus direitos de se informar e ter acesso à educação, letramento, moradia etc. sejam garantidos.

Nesse esforço, o Ministério da Educação[5], órgão responsável no Brasil pela

4 Projeto de Lei n° 2630, de 2020.

5 Segundo a Portaria do MEC, essa rede de inovação ficará responsável pela aquisição, criação e disponibilização dos

elaboração e execução da Política Nacional de Educação, homologou a portaria nº 865, de novembro de 2022, a fim de instituir a Rede de Inovação, processo que vem discutindo a implementação de um novo Ensino Médio no país, algo que se encontra neste momento ainda em discussão pelas prefeituras, estados e pelo Governo Federal.

INICIATIVAS DE APOIO À LEITURA NO BRASIL

Criado em 1992, o Proler, Programa Nacional de Incentivo à Leitura, trata-se do programa brasileiro de incentivo à leitura mais duradouro. Vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e organizado por estados, municípios e ONGs, a missão do Proler é promover a valorização da leitura e contribuir com o aumento do número de leitores no Brasil. Constituído por 62 comitês instalados em todo o país, o Proler parte do princípio de que a leitura deve ser incentivada desde a mais tenra idade, tentando assim desenvolver uma política pública que amplie cada vez mais o gosto pela leitura e também pela literatura não só de ficção, mas, também, científica, de história em quadrinhos, etc., onde cada leitor/a pode desenvolver a imaginação através de livros físicos e digitais.

Na análise de Ligia Maria Moreira Dumont (2020) existem três componentes para a efetivação da leitura. São eles: contexto, sentido e motivação. Para ela:

> Os textos circulam e atingem o público leitor. Isso não quer dizer que os livros, publicações periódicas, jornais, bem como outros tipos de suportes, incluindo as digitais e redes sociais que viabilizam toda manifestação escrita, transformam-se em produto que introjeta conteúdo, o sentido explícito, ou mesmo implícito, da escrita. É por intermédio do exercício da leitura, efetivada paulatinamente de forma democrática e cada vez mais crítica e plural, podendo ser auxiliada por especialistas, que se adquire tal habilidade, não através da simples imposição (DUMONT, 2020, p. 49).

No livro *O que é leitura,* da mesma forma que Dumont, a autora Maria Helena Martins (1994) apresenta os cinco sentidos como elementares para a leitura. Para ela:

> A visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler. O momento inicial da criança com o mundo ilustra a leitura sensorial. Essa leitura começa muito cedo e nos acompanha por toda a vida. Assim, quando uma leitura — seja do que for — nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças — aí deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura — o emocional, a leitura racional salienta seu caráter eminentemente reflexivo e dinâmico. O leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta à sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. (MARTINS, 1994, p. 40).

Contudo, incentivar a leitura no Brasil tem sido um enorme desafio, isso porque pesquisas recentes apontam que a prática da leitura no país ainda é atividade restrita,

recursos tecnológicos, entre outras estratégias, como a capacitação técnica para a utilização dos ambientes tecnológicos proporcionados pelas TICs.

conforme pesquisa realizada pelo Instituto Pró Livros, que, em sua quinta edição, apontou que, em poucos anos, o Brasil perdeu mais de 4,6 milhões de leitores. Este levantamento ouviu mais de oito mil pessoas em 208 municípios no período entre Outubro de 2019 e Janeiro de 2020.

Realizada em 2020, a pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil* revelou que: "De 2015 para 2019, a porcentagem de leitores no Brasil caiu de 56% para 52%. Já os não leitores, ou seja, brasileiros com mais de cinco anos que não leram nenhum livro, nem mesmo parte, nos últimos três meses representam 48% da população" (Agência Brasil, 2020), o que equivale a cerca de 93 milhões de um total de 200 milhões de habitantes.

O estudo apontou ainda que a internet tem ocupado muito espaço no tempo livre entre todos os entrevistados, leitores e não leitores (Agência Brasil, 2020). Segundo os dados apresentados, em 2015, o número de brasileiros que usava a internet era de 47%. Em 2022, o número subiu para 66%. Contudo, enquanto dois terços da população brasileira acessa à internet ainda existe uma legião de crianças e adolescentes excluídos/as e expostas a situações de vulnerabilidade social – realidade que pode ser revertida não apenas com uma política pública mais arrojada que garanta acesso à internet, mas, também, mais apoio de empresas privadas para pessoas e ONGs que promovem a democratização do acesso à leitura, à educação e à informação.

As dificuldades de acesso à leitura no Brasil são imensas, o que requer dos centros de informação, como bibliotecas, escolas e até dos núcleos familiares, uma constante reflexão no letramento e acesso à leitura como elemento cultural e do conhecimento de um povo, por isso torna-se crucial incentivar novas práticas legais e laborais para integrar ainda mais a sociedade civil contemporânea brasileira num projeto coletivo em prol do conhecimento, da leitura e da informação – atitudes importantes que possam reverberar em grupos e nichos sociais.

Com o pensamento voltado para o efetivo exercício da cidadania, ações de ampliação do acesso à leitura e à informação são fundamentais por visarem uma maior inclusão e um olhar mais humano a parcela importante de um povo historicamente excluído de bens e equipamentos culturais (museus, cinemas, teatros, livrarias, bibliotecas etc.), à escolarização, sobretudo, superior e, finalmente, à internet de qualidade, por isso é tão crucial a abertura de acervos físicos e digitais a fim de ressaltar o papel do Estado, da iniciativa privada, do terceiro setor e de todos/as na abertura e democratização desses espaços.

Assim, de que forma é possível gerar e ampliar o conceito de cidadania e inclusão social do saber atrelado à leitura? Iniciativas importantes começam a provocar novas realidades, a exemplo do Projeto Janela Literária, liderado pela bibliotecária Cátia Lindemann e que tem promovido a implementação de bibliotecas em presídios. Nesse sentido, a PERG, Penitenciária Estadual do Rio Grande, trata-se de iniciativa que merece destaque por colaborar na reintegração do apenado à sociedade e na educação oferecida

dentro do espaço prisional, reforçando o pensamento científico e crescimento intelectual como agentes transformadores do contexto social adverso e marcado pela exclusão, onde essas pessoas apresentam baixa escolaridade e letramento.

Baseado no pensamento assertivo de ampliar o acesso à informação, a Declaração de Lyon, assinada em agosto de 2014 por mais de 600 organizações, inclusive pela Fundação Biblioteca Nacional e, também, pelo IBICT, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, firmou pontos capazes de reforçar uma maior abrangência dos grupos minoritários que apresentam dificuldade de emancipação, incluindo "mulheres, povos indígenas, minorias, imigrantes, refugiados, pessoas com deficiência, idosos, crianças e jovens" (Ifla, 2014, p. 2). A emancipação dos indivíduos foi o elemento norteador e motivador para a assinatura dessa declaração. Seus pontos principais concatenam o acesso à informação e à leitura como formas de desenvolver e capacitar as pessoas, especialmente excluídas, marginalizadas e os que vivem em situação de rua. Só assim, ao lado da sociedade civil organizada e com apoio do Estado, é possível executar políticas públicas eficazes a fim de garantir os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Políticas públicas e privadas felizmente têm sido desenvolvidas em prol da leitura e da literatura no país. Criado em 2006, o projeto "Viva Leitura" tem integrado ações do PNLL, Plano Nacional do Livro e Leitura, a fim de incentivar leitores no país e mapear outras ações de fomento à leitura fora da esfera governamental. Criado em 2018, o PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, objetiva levar obras literárias às escolas na educação infantil, ensino fundamental e médio, enquanto o PNLE, Plano Nacional de Leitura e Escrita, tem contribuído para a universalização do direito ao acesso ao livro, à escrita, à literatura e às bibliotecas. Por fim, vale destacar a Plataforma Pró-Livro, ferramenta digital que mapeia ações com o intuito de promover leitura e formação de leitores, além de difundir conhecimento através de acervos literários, fotográficos, iconografias e músicas.

Com a cultura digital, a leitura pode ser disseminada de várias formas. Na Bahia, o coletivo Oxe tem mapeado ações de incentivo à leitura, ao livro e à literatura em todo o estado. Este coletivo[6] integra o projeto Percursos da Leitura na Bahia, que pode ser acessado no site do projeto. Por fim, o projeto "Leia Mulheres", de Feira de Santana, e "Café com História", acessado via Instagram, Facebook e TikTok, ações que abrem espaço para a divulgação de produções artísticas através de lives e publicações.

CONCLUSÃO

No tema da leitura e da informação uma indagação fundamental se impõe: Como aprender a se expressar, a argumentar e a escrever se o indivíduo não adquirir o hábito da leitura? Assim, para escrever é necessário, antes de mais nada, que este indivíduo seja um leitor, por isso a questão da leitura e da escrita nos leva imediatamente à criação de

6 Site com o resultado do mapeamento das iniciativas de incentivo à leitura na Bahia. Disponível em: https://percursosdaleituranabahia.com.br/home/

mais espaços públicos destinados aos livros, à literatura e à leitura, daí a importância das bibliotecas como centros vivos de eventos, leitura e troca de saber.

De fato, bibliotecas são centros de informação importantíssimos para a geração e difusão do conhecimento. Diferentes livros, periódicos, revistas, jornais e outros documentos digitais circulam numa biblioteca justamente por se tratar de espaços de convívio social, cultural e de troca – referências que permeiam a cultura de um povo. Desde sempre, as bibliotecas são ou ao menos devem almejar tornarem-se espaços lúdicos e vitais para as formações humana e profissional, sobretudo, neste momento, quando se adaptam à realidade digital.

Estas bases dizem respeito, ainda, às pessoas se tornarem economicamente e culturalmente ativas, produtivas e inovadoras, além de aprenderem novas habilidades e poderem enriquecer suas identidades ao lado de transparência, boa governança, participação e empoderamento possíveis de serem adquiridos a partir do consumo de bens culturais e do acesso à internet. É, portanto, inadiável que o estado brasileiro se junte às forças da sociedade civil organizada a fim de firmar um real compromisso para se estabelecer e ampliar a redemocratização do acesso à leitura, à informação, à cultura, à mídia e, portanto, ao saber. Só assim poderemos ter uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil perde 4,6 milhões de leitores em quatro anos.** https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos.

ARAÚJO, V. M. R. H**. Informação: instrumento de dominação e de submissão.** Ciência da Informação, v. 20, n. 1, p. 37-44, jan./jun. 1991. Disponível em: <goo.gl/QQTTCCA.

BAHIA. Mapa de ações de leitura no território baiano. 2021. Disponível em: https://percursosdaleituranabahia.com.br/home/

BRASIL. PORTARIA MEC Nº 865, de 8 de Novembro de 2022. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-oficialmente-a-rede-de-inovacao-para-educacao-hibrida-em-todo-o-pais.

CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros [livro eletrônico] : TIC Domicílios 2021.** Surveyonthe use ofinformationand communication technologies in Brazilianhouseholds : ICT Households 2021 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil,2022. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121125504/tic_domicilios_2021_livro_eletronico.pdf

DUARTE, Yara Mendes. **A Sociedade da Desinformação e os Desafios do Bibliotecário em Busca da Biblioteconomia Social**. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8677/1/A%20Sociedade.pdf>.

DUMONT, Lígia Maria Moreira. Construtos próprios sobre leitura na Ciência da Informação. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira (org.). **Leitor e leitura na Ciência da Informação: diálogos, fundamentos, perspectivas**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2020. cap. 1, p. 21-52.

FELIZARDO, Ana Paula. **Breve Apresentação do filósofo Byung-Chul Han.** Disponível em: ttps://cchla.ufrn.br/humanitas2/wp-content/uploads/2019/09/Breve-apresentação-de-Byung-Chul-Han.pdf

IFLA – FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS. **Declaração de Lyon sobre o Acesso à Informação e Desenvolvimento.** 2014. Disponível em: https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-pt.pdf>.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. PNLL MEC – Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnll.

MORAIS, Renata Ribeiro. Políticas públicas e privadas para fomentar a leitura e literatura no Brasil. Disponível em: https://www.coletivoleitor.com.br/cinco-politicas-publicas-e-privadas-que-ajudam-a-fomentar-a-leitura-e-a-literatura-no-brasil.

PLATT, John Rader. **The FifthNeedof Man.** Horizon, v. 1, n.6, 1959.

ROSA, F. R. **Inclusión digital como política pública: disputas enel campo de los derechos humanos.** *In:* Revista Internacional de Derechos Humanos, [s. l.], p. 33-55, 2013. Disponível em: https://www.corteidh.or.cr/tablas/r32486-1.pdf.

ROSA, Fernanda Ribeiro; DIAS, Maria Carolina Nogueira. 2012. **Para um indicador alfabetização digital: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs**. 106 f.

SANTOS, Rogério Santanna dos. **A inclusão digital requer novo pacto social entre governos e sociedade**. Inclusão Social, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 24-27, out./mar. 2005. Disponível em: https://brapci.inf.br/index.php/res/download/100731.

SHERA, Jesse H. **Social epistemology, general semantics, and libraries**.Year book of the Institute of General Semantics, 26, v. 27, p. 19-21, 1960.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. 2008. **Uma noção de exclusão digital devido aos requisitos de uma cibercidade.** In: HETKOWSKI, Tânia M. (Org.).*Políticas públicas e inclusão digital*. Salvador: EDUFBA.

SCHWARTZ, Gilson. 2006. **Educar para a emancipação digital. In: Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor.** São Paulo: Ática; Scipione; Fundação Victor Civita, p. 125-133. Disponible en: http://oei.es/pdfs/reescrevendo.pdf

VALENTIM, M. L. G. P. **Assumindo um Novo Paradigma na Biblioteconomia**. Informação & Informação, v. 0, n. 0, p. 2-6, 1995. Disponível em:<https://goo.gl/enXKvi>.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CURRÍCULO EMERGENCIAL DE SANTA MARIA - RS

Data de aceite: 02/06/2023

Caroline Fabiane Candeloni
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Maria.
Santa Maria - RS
http://lattes.cnpq.br/7900138454960448

Jorge Luiz da Cunha
Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, atuando no Departamento de Fundamentos da Educação e nos Programas de Pós-Graduação em História, do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória /UFSM e de Pós-Graduação em Educação. Membro do Comitê História, Região e Fronteira da Associação das Universidades do Grupo Montevidéu-AUGM. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, BIOGRAPH.
Santa Maria - RS
http://lattes.cnpq.br/7227767555433465

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade analisar o Currículo Emergencial para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º a 5º Ano), especificamente o Currículo Emergencial para a disciplina de História buscando compreender as possibilidades da Educação Histórica e da formação da Consciência Histórica a partir dos conteúdos selecionados para o Ensino Remoto na Rede Municipal de Educação de Santa Maria e se embasa teoricamente nos estudos de Jörn Rüsen, e se apoiar nos estudos de, Jorge Luiza da Cunha e Maria Auxiliadora Schmidt, autores que estudam, pesquisam e trabalham com essa mesma perspectiva da Educação Histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica, Ensino Remoto, Currículo.

HISTORY EDUCATION AND REMOTE EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON THE EMERGENCY CURRICULUM OF SANTA MARIA - RS

ABSTRACT: The purpose of this work is to analyze the Emergency Curriculum for Elementary Education: Early Years (1st to 5th Years), specifically the Emergency Curriculum for the discipline of History, seeking to understand the possibilities of Historical Education and the formation of Historical Consciousness from the contents selected for Remote Teaching in the Municipal Education Network of Santa Maria and is theoretically based on the studies of Jörn Rüsen, and is based on the studies of Jorge Luiza da Cunha and Maria

Auxiliadora Schmidt, authors who study, research and work with this same perspective of Historical Education.
KEYWORDS: History Education, Remote Learning, Curriculum.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade analisar o Currículo Emergencial para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º a 5º Ano), especificamente o Currículo Emergencial para a disciplina de História buscando compreender as possibilidades da Educação Histórica e da formação da Consciência Histórica a partir dos conteúdos selecionados para o Ensino Remoto na Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

No cenário pandêmico que se iniciou em 2020 e a suspensão das aulas presenciais no em todo o Brasil, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria se organizou para que as aulas acontecessem através do Ensino Remoto. Para esse Ensino Remoto acontecer foi organizado um Currículo Emergencial com a seleção dos conteúdos julgados mais importantes e necessários para o momento em que nos encontrávamos, uma vez que se entendeu que seria inviável dar conta do Currículo que havia anteriormente através de aulas e propostas pedagógicas online.

Nesse sentido, a análise que será feita desse Currículo se embasa teoricamente nos estudos de Jörn Rüsen, o qual tem sua teoria da aprendizagem, fundamentada na Ciência da História e que seja orientadora do significado e função da aprendizagem histórica como o centro da Didática da História. Além de se apoiar nos estudos de, Jorge Luiza da Cunha e Maria Auxiliadora Schmidt e outros autores que estudam, pesquisam e trabalham com essa mesma perspectiva da Educação Histórica.

A PANDEMIA MUNDIAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA

Considerando o cenário mundial de pandemia provocado pela COVID-19 e o seu agravamento em nosso País, Estados e Municípios, na tentativa de vislumbrar possibilidades de ações voltadas ao cumprimento da função social enquanto uma Redes de Educação. Respeitando os saberes e fazeres na escola, a fim de minimizar os impactos decorrentes da pandemia, a Rede Municipal de Educação de Santa Maria passou a se organizar para atender a sua comunidade escolar de forma remota.

A partir de formações, estudos e (re)leitura dos documentos, normativas e legislações que se referem à atuação da educação nesse período de pandemia, a equipe de profissionais da Rede Municipal de Educação partilhou do posicionamento unânime em acordo com a LDB Nº 9.394/1996 ao que tange os processos de formação e não sendo o Ensino Presencial possível devido à pandemia pelo COVID-19 optou pelo Ensino Remoto como uma solução temporária para o ensino/aprendizagem.

Mas, para que o ensino remoto acontecesse era preciso reformular o Currículo que norteia as práticas pedagógicas, pois, esse deve estar interligado com a cultura e com a realidade da comunidade em que estamos inseridos. Em tempo de pandemia o Currículo deve estar articulado para atender às questões que se tornam evidenciadas às circunstâncias vividas, como o emocional dos estudantes, bem-estar e cuidado, visando seu pleno desenvolvimento.

Assim sendo, fundamentado em documentos oficiais que regem as práticas educativas da Rede Municipal de Educação, tais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB Nº 9394/96), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Orientador Curricular do Município de SM/RS (DOC), foi criado, através da Gestão Pedagógica com vistas a promover uma educação de qualidade, significativa e equitativa, o Currículo Emergencial para toda a Rede Municipal de Educação de Santa Maria.

Retoma-se aqui o entendimento de Currículo preconizado pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que postula Currículo como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.

Nesse contexto, o Currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade, de cada contexto educativo, primando assim, por práticas educativas que convirjam para o desenvolvimento integral do estudante. Partindo desse pressuposto e com base nas correntes teóricas e na Didática da Educação Histórica, a seguir far-se-á uma análise desse Currículo Emergencial para a disciplina de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, a fim de compreender qual as possibilidades da Educação Histórica e da Construção da Consciência Histórica a partir desse Currículo no Ensino Remoto.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E SUAS POSSIBILIDADES NO CURRÍCULO EMERGENCIAL DE SANTA MARIA

A teoria da Educação Histórica elaborada por Jörn Rüsen compreende que a Ciência da História é circular, dialética e reconstitui o passado através de fontes e questionamentos feitos pelo sujeito. Segundo Rüsen a aprendizagem da História parte de interesses e carências de orientação que o sujeito possui na vida prática e para direcionar-se no tempo passado. Essas carências se transformam em perguntas e ideias, as quais se tornam perspectivas orientadoras da experiência do passado. Essas ideias no campo da ciência especializada passarão pelos critérios dos métodos, que são a reconstituição do passado baseadas em regras da pesquisa empírica, que nessa dialética irá se transformar nas formas de apresentação do conteúdo histórico válido, que volta para vida prática em formato de funções, as quais irão orientar existencialmente a vida prática.

A partir desse entendimento, Rüsen coloca a Didática da História como uma ciência da aprendizagem histórica que produz o conhecimento necessário e próprio à História, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente, pois todo conhecimento sobre aprendizagem histórica requer o conhecimento do que seja História, daquilo em que consiste a especificidade do pensamento histórico e da forma científica, ou seja, a capacidade de pensar historicamente. Rüsen ainda explica que

> Se tomamos os critérios de sentido do pensamento histórico, podem-se distinguir quatro tipos, que se dão em variadas combinações, e que podem ser tratados como universais e fundamentais, com base em seu fundamento antropológico: perspectivas tradicionais, exemplares, genéticas e críticas. De acordo com elas, se pode conceber o passado como História, com sentido e significado. Por sua estrutura cognitiva, essas perspectivas podem ser ordenadas, teoricamente, quanto à sua evolução: a tradicional segue a exemplar, a exemplar segue a genética. A crítica promove a transição de uma a outra. Essa gênese tipológica pode ser pesquisada na história da historiografia. Emerge, assim, uma perspectiva histórica universal quanto à evolução da constituição histórica de sentido, de tradicional a exemplar, e a genética. A crítica fundamenta e promove a transição de um tipo para o seguinte. Essa perspectiva esboçada pela Teoria da História pode ser concretizada empiricamente. O pensamento histórico organizado de modo arcaico (próximo ao mito), exemplar e genético se sucede de modo constante em uma linha histórica evolutiva – no contexto anterior às altas culturas (tradicional), no das altas culturas (exemplar) e no da modernidade (genética) formata-se a apropriação do passado para compreender o presente e projetar o futuro. O elemento crítico regula a transição de um tipo para outro (e, obviamente, também as mudanças no interior de um tipo). (RÜSEN, J. 2020, p. 20)

O entendimento dessas tipologias deve servir tanto para identificar o nível de aprendizagem e a abordagem direcionada dos critérios determinantes de sentido, quanto para reconstituir, a partir dela, a evolução da Consciência Histórica com relação aos diferentes níveis de aprendizagem e abordar essa questão no ensino, o que, segundo o autor, são os diferenciais para que o aprendizado da História tenha sentido para o estudante, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno, ou seja, para que haja a construção da Consciência Histórica.

A partir disso, transcrevo o Currículo Emergencial elaborado no ano de 2020 para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria onde traz Habilidades Específicas a serem desenvolvidas no 1° ano:

> Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário, éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções

relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário. Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados. Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. (SANTA MARIA, 2020, p.2)

Habilidades Específicas a serem desenvolvidas no 2° ano:

> Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes. Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado. Conhecer como sua família e/ou comunidade vivia no passado, comparando com os dias atuais, como forma de identificar as modificações e permanências. Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. Perceber o quanto a chegada da tecnologia no campo transformou as atividades do cotidiano, oportunizando o acesso a outros conhecimentos e trazendo possibilidades de desenvolvimento. (SANTA MARIA, 2020, p.3)

As Habilidades Específicas a serem desenvolvidas no 3° ano são:

> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. Reconhecer o papel e a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento da humanidade. Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.) Reconhecer que a trajetória dos grupos humanos, ao longo do tempo, está marcada por grandes mudanças (domínio do fogo, produção de ferramentas, surgimento das primeiras cidades). Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente. Identificar e relacionar a ação e ocupação do homem na natureza e seu impacto no meio ambiente considerando espaços localizados em determinadas regiões do município. (SANTA MARIA, 2020, p.4)

Habilidades Específicas a serem desenvolvidas no 4° ano:

> Conhecer a ação das distintas comunidades tradicionais que constituíram a formação do Rio Grande do Sul e de Santa Maria (indígenas, quilombolas, ribeirinhas de tropeiros, entre outras) e suas ações no meio ambiente. Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. Identificar como os seres humanos se

relacionavam e se relacionam com a natureza e compreender seu impacto sobre o meio ambiente. Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. Como a tecnologia tem afetado a vida das pessoas nesse tempo de pandemia. Entender que os deslocamentos são inerentes à história da humanidade, compreendendo a constituição étnica do Rio Grande do Sul e de Santa Maria. Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. Distinguir migração voluntária de migração forçada considerando populações locais. Identificar a contribuição dos africanos para a formação da sociedade local, para a economia e a cultura do Rio Grande do Sul e de Santa Maria, partindo da trajetória de bairros de ocupação africana como, por exemplo, o Bairro Rosário. Identificar os povos indígenas que habitavam o território onde hoje é o Rio Grande do Sul e Santa Maria, partindo de lendas que povoam a história do município, como por exemplo, a lenda de Imembuí. Valorizar e destacar as contribuições dos povos constituintes da formação da população de Santa Maria. (SANTA MARIA, 2020, p.5,6)

Por fim, Habilidades Específicas a serem desenvolvidas no 5° ano:

Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. Conhecer e analisar a influência dos diferentes povos que colonizaram as terras do Rio Grande do Sul, percebendo suas contribuições nas mais diversas esferas da vida e da cultura (arquitetura, arte, economia, religião, educação, tecnologia etc.). Compreender a importância do desenvolvimento das formas de governo para a organização da sociedade, percebendo que a vida em sociedade exige regras de convivência, respeito à democracia e aos direitos humanos. Compreender a relação entre direitos e deveres, bem como os limites entre liberdade e responsabilidade. Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica. Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. Refletir criticamente sobre como tornar-se protagonista de sua própria história, assumindo um comportamento cidadão e proativo, cuidando de si mesmo, dos outros e do meio ambiente. Discutir a presença dos diferentes grupos que compõem a sociedade rio-grandense (europeus, indígenas e africanos), no que diz respeito à produção e à difusão da memória através da tradição oral. Conhecer e comparar as tecnologias de comunicação de outros tempos com as da atualidade. Fortalecer o diálogo como forma de resolver conflitos. Discutir e problematizar sobre a importância da escrita como fonte e registro da história (fake news e cyberbullying). (SANTA MARIA, 2020, p.7,8)

As Competência Específicas abrangidas no Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria para o História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são: compreender a historicidade no tempo e no espaço, problematizar os significados das lógicas de organização cronológica, compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica, identificar interpretações que expressam visões

de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Podemos perceber que são Competências e Habilidades que permitem a Educação Histórica e a formação da Consciência Histórica, uma vez que permitem a análise da História a partir de multiperspectivas e permite que se parta de ideia prévias dos estudantes. Quando Currículo Emergencial trata dos Objetos do Conhecimento, podemos identificar a presença de fontes como: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais, o que vai ao encontro da perspectiva da Educação Histórica, pois permite análise e interpretação dos alunos através de diversas fontes históricas. Ao encontro disso, Maria Auxiliadora Schmidt em seu texto: "Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História" sobre a Didática da História coloca que

> A matriz sugere a imprescindível relação entre a vida prática dos sujeitos – professores e alunos - e a ciência da história, quando se propõe um processo de ensino e aprendizagem, pois ela é o ponto de partida e de chegada do ensino de história, partindo das carências e interesses dos sujeitos, sempre relacionados ao mundo onde eles estão e poderão ser envolvidos. Estes interesses indicam a ida às teorias da aprendizagem, depositárias dos conceitos históricos, sejam eles substantivos (relacionados aos conteúdos da história), ou epistemológicos (relacionados aos processos cognitivos do pensamento histórico, tais como evidência e explicação histórica). O percurso em direção ao método da pesquisa pressupõe, entre outros, que na relação ensino e aprendizagem deve ser percorrido o mesmo processo constitutivo da produção do conhecimento histórico. Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. Indica-se, aqui, o cerne da matriz ruseniana da Didática da História, o processo de construção de sentidos, a partir do conhecimento que produz o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo. (SCHMIDT, M. A. 2016, p 63 e 64)

Dessa forma, o Ensino de História resulta na construção da Consciência Histórica, que seria para Rüsen o lugar e propósito da aprendizagem, pois é o que orienta temporalmente o sujeito, aludindo em sua subjetividade a partir de suas experiências e construções do conhecimento o que implica em suas ações na vida prática.

Sobre isso, ainda no mesmo texto de Maria Auxiliadora Schmidt ela aponta que

> para Rüsen, não se pode restringir a aprendizagem histórica apenas à sua dimensão cognitiva. É importante levar em conta o significado extraordinário da dimensão "estética" da constituição histórica de sentido (e não apenas na era da nova mídia ou apenas entre crianças e jovens) que acaba por ser amiúde marginalizada, embora sua significação dificilmente poderia ser superestimada. Em comparação com essa situação, a dimensão "política" não fica de fora por uma razão evidente: o estado e a sociedade sempre tiveram interesse em tornar a cultura política profícua para o futuro, na sucessão das gerações, e de reforçar, com isso, os critérios determinantes da legitimação histórica do poder, e os processos históricos de escolarização têm contribuído para isto. Também as duas demais dimensões – a "moral" e a "religiosa" – possuem relevância para a Didática da História e carecem de análise de sua função didática, pela teoria da história. O autor destaca ainda três conteúdos principais da dimensão moral no que se refere à aprendizagem histórica: "(a) primeiro, o papel desempenhado pelo pensamento histórico na orientação cultural da vida humana prática; (b) o manejo distanciado e crítico do pensamento histórico, com pretensões normativas, que é construído na relação ensino-aprendizagem da História, no interior dos respectivos contextos sociais; (c) por fim, a hermenêutica do sentido normativo próprio do passado, distinguido do presente, de que decorre a historicização (e não a relativização) dos fundamentos normativos da vida prática contemporânea". (SCHMIDT, M. A. 2016, p 65)

Podemos perceber esses elementos presentes no Currículo Emergencial para a disciplina de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quando trata das Habilidades Específicas: "Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias" (SANTA MARIA, 2020, p. 3) "Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive" (SANTA MARIA, 2020, p. 4) "Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço" (SANTA MARIA, 2020, p. 5), "Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos" (SANTA MARIA, 2020, p. 7), "Refletir criticamente sobre como tornar-se protagonista de sua própria história" (SANTA MARIA, 2020, p. 7), entre outros, que são exemplos de uma Educação preocupada com a formação da Consciência Histórica dos seus estudantes que oferece muitas possibilidades de trabalhar com a Educação Histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o Currículo Emergencial para o Ensino Remoto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, podemos perceber que a seleção de Objetos do Conhecimento, de Habilidades e Competências Específicas teve um comprometimento com uma Educação que valoriza o protagonismo estudantil, que parte de seus conhecimentos prévios e de suas carências de orientação no tempo e espaço, que busca multiperspectivas de análise das fonte históricas, que busca diferentes fontes históricas e tudo isso oferece a possibilidade de trabalhar com a perspectiva da Educação Histórica e a formação da Consciência Histórica.

As pessoas tentam suprir as suas carências de orientação através da busca de respostas às suas inquietações e aflições, conforme Rüsen (2015) aponta, o passado é uma das fontes de obtenção dessas respostas, desencadeando narrativas que são ressignificadas a partir das experiências do presente. Portanto, o ensino de História é um dos processos em que estas aprendizagens tomam forma através das estratégias propostas pelos docentes e das diferentes interpretações dos estudantes.

Jorge luiza da Cunha coloca que a Educação Histórica

> se apresenta como a ressignificação da memória histórica e o reconhecimento de suas possibilidades transformadoras na constituição de uma consciência histórica de si e dos coletivos diversos em que cada sujeito está inserido. Uma afirmação justificada, no objetivo de toda a prática educativa. (CUNHA, J. L. 2020, p. 70)

O que torna essa perspectiva de ensino/aprendizagem tão rica e representa um grande avanço no que diz respeito ao Ensino de História, o qual requer um trabalho constante com a temporalidade e que permite a compreensão da História, a partir da relação presente/passado. Ou seja, o passado ajuda a explicar o presente, de modo que os estudantes possam pensar e agir de forma crítica sobre ele. E essa é uma possibilidade presente no Currículo Emergencial do Município de Santa Maria - RS.

Entende-se que o presente texto analisa os dados obtidos a partir de uma investigação teórica sobre o Currículo. Reconhece-se que é necessário um aprofundamento da pesquisa sobre a prática do Ensino de História e suas possibilidades de trabalhar com a perspectiva da Educação Histórica no Ensino Remoto. Portanto, o que conclui-se aqui é que o Currículo Emergencial de Santa Maria - RS para a disciplina de História dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vai ao encontro da Educação Histórica e da construção da Consciência Histórica, mas, por ser se tratar de de uma modalidade incomum para a Educação Básica, precisamos aprofundar como isso acontece na prática, como se dá de fato, dentro desse contexto divergente de ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 197**1. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 38 de 7 de julho de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: **Base Nacional Curricular Comum**. Portal do MEC, 2018.

SANTA MARIA, Secretaria da Educação. **Currículo Emergencial Anos Iniciais – Ensino Fundamental Histór**ia. 2020

CUNHA, Jorge Luiz; Educação histórica e narrativas autobiográficas. **Dossiê - Metodologia da pesquisa em Educação Histórica** • Educ. rev. 35 (74) • Mar-Apr 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.63030> Acesso em: 29/03/2020.

CUNHA, Jorge Luiz da. Educação Histórica e consciência histórica na modernidade no século XXI. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 66-80. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.04. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9988/4551. Acesso em: 29/03/2020.

RÜSEN, Jörn. Consciência Histórica como tema da didática da História. In: **Métis – história & cultura**, v. 19, n. 38, Caxias do Sul, 2020. p. 16-22. DOI: 10.18226/22362762.v19.n.38.01. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548. Acesso em: 29/03/2022.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência.** Trad. Estevão C.Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica - **Teoria da história: fundamentos da ciência históric**a. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

____________. **Reconstrução do passado - Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007a.

____________. **História viva - Teoria da história III: forma e funções do conhecimento histórico.** Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2007b. Rev. Hist. UEG - Anápolis, v.4, n.1, p. 284-292, jan./jun. 2015 RESENHA I 292

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. Intelligere, **Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere> . Acesso em 29/03/2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

CAPÍTULO 10

ESPAÇOS E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA: REFLEXÕES ACERCA DA IDENTIDADE E DOS ESPAÇOS NA GRÉCIA ANTIGA

Data de submissão: 07/04/2023 *Data de aceite: 02/06/2023*

José Gabriel Manfredi de Lacerda
Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Centro de Humanidades
http://lattes.cnpq.br/5573880392844842

RESUMO: O presente trabalho tem por fim pensar a consciência que os gregos tinham de si e o modo como tal consciência moldou a formação dos espaços na Hélade. Tendo como recorte temporal as épocas Arcaica e Clássica, principalmente os séculos VIII ao V a.C, e focando na *pólis* ateniense, buscamos analisar o funcionamento da religião grega através dos espaços, a fim de salientar as características fundamentais da religiosidade helênica, especialmente uma, a saber, a íntima e talvez indissociável relação que ela possui com a política. Desse modo, nosso trabalho será dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. Primeiro, estabelecemos nossa definição de "espaço", bem como sua ligação com a memória; em seguida, vimos como os gregos concebiam-se como humanos, em contraposição aos imortais, e como os helenos se diferenciavam dos bárbaros; e, por fim, falamos um pouco do que foi a *pólis* e quais fronteiras internas ela possuía. Em suma, vamos pensar a identidade dos gregos e como ela implicou na formação dos espaços da *pólis.*

PALAVRAS-CHAVE: Grécia Antiga. Helenismo. Religião. Espaços.

SPACES AND RELIGIOUS EXPIRIENCE: THOUGHTS ABOUT THE IDENTITY AND THE SPACES IN THE ANCIENT GREECE

ABSTRACT: In this research we have the objective of think the conscience that the greeks had about themselves and how this conscience shaped the genesis of the spaces in the Helade. We choose the Archaic and Classical Epochs, mainlt the VIII to V B.C centuries, and the classical Athens. Whit this we desire to understand the features of greek religion, especially its proximity whit the politic. Thereby, our work will be divide into three parts: first, we define what we understand for "space" and "memorie"; after we investigated how the greeks understand themselves as human and how they differentiate the barbarians; and finally, we see what was the *pólis* and its internal borders. Whith this, we desire reflect about the greek identity and how this

ideas influenced the formation of the Spaces inthe ancient Greece.
KEYWORDS: Acient Greece. Helenism. Religion. Space.

INTRODUÇÃO

Em um dos momentos finais da peça *Os Persas*, o poeta Ésquilo põe na boca do fantasma de Dario, pai e antecessor de Xerxes, algumas descrições da invasão persa e nos comunica as causas responsáveis pela derrocada das investidas do Grande Rei. Segundo o espectro que volta do Hades para admoestar seu povo, “Xerxes perde muitos peões, fiado no exagero de ambições” (Aesch. *Pers.* 803-804). Mais: “o pináculo do horror espera-os, pela soberba da *húbris*, por seu plano ateu” (*Pers.* 808). Sem pudor, pilharam templos, locais sacros; impiedade, segundo o poeta grego, fora o paradigma sobre o qual se assentaram as ações de Xerxes e seu exército (*Pers.* 809-812). Contudo, podemos dizer que a principal violência cometida pelo rei persa foi o atravessamento dos limites, das fronteiras: “O turrífrago exército do rei já transpôs a fronteira terra vizinha, em nau de línea corda, percorrido o passo da Hele Atamântida, lançada multicravejada via: jugo ao redor do pescoço do mar” (*Pers.* 67-72)”. Eis o princípio do fim para os Asiáticos, para os não gregos. A violência explicitada por Ésquilo é o desrespeito de Xerxes “à ordem cósmica ao tentar fundir Oriente e Ocidente, através do Helesponto” (VIEIRA, 2013, p.14). Ou seja, a transposição forçada das fronteiras acabou por acarretar a ira divina, pois, embora não seja vedada a comunicação entre gregos e bárbaros, uni-los sob o jugo do déspota persa é um atentado contra o ser das coisas. Desse modo, o que está em jogo na peça - e podemos mesmo dizer nas Guerras Médicas, para a Liga de Delos - é a defesa da identidade grega, da ordem das coisas, da preservação do nós helênico contra os outros bárbaros.

Ésquilo não apenas viu, também lutou nas Guerras Pérsicas e, tendo sobrevivido, por volta dos seus cinquenta anos, decidiu encená-las, explicar, dramaturgicamente, o porquê da derrota persa. Se o poeta pôs os problemas da *húbris*, da ordem espacial e da identidade é porque eles eram caros para alguém que viu e viveu a guerra; e se, por outro lado, a peça foi premiada no festival ateniense a Dioniso, é em decorrência da importância atribuída pelo povo a esses temas. É, pois, o propósito deste trabalho pensar, como já se evidencia pelo seu título, o espaço e as fronteiras, o eu e os outros. De modo geral, buscaremos traçar as características fundamentais da identidade helênica, da consciência que os gregos tinham de si e como isso se materializava na construção do espaço. Falar de si implica falar de alteridades, daquilo que não é eu. Por isso, um eixo importante deste artigo, senão de todo o trabalho, são as fronteiras, espaciais, sociais e culturais. Buscaremos pensar o limiar entre os gregos e os não gregos, bem como as fronteiras no interior do mundo helênico e dentro da cidade. Como funcionava a organização social? O que tornava uma pessoa parte da comunidade helênica? Que vão separava o homem grego da mulher grega, o cidadão do não cidadão e do escravo? Estas são as nossas

perguntas norteadoras para este capítulo.

Para dar conta de nosso escopo, o capítulo será divido em três partes. A primeira, chamada "Edificação histórico-conceitual do espaço", buscará delinear o que entendemos por espaço e, também, por memória, pois, em nossa perspectiva, o espaço não é outra coisa senão uma materialização da identidade e, consequentemente, da memória de uma comunidade. Veremos, ainda, a aplicabilidade desses conceitos ao nosso objeto de investigação. Em seguida, no tópico "O espaço dos mortais", dois serão nossos objetivos: pensar a mundo divino segundo os gregos e analisar a ordem e o espaço humanos em relação ao mundo dos deuses. Nesta parte, alguns traços da religião grega serão abordados, os quais serão aprofundados e pensados adequadamente no capítulo seguinte. Por fim, no tópico "Fronteiras internas", buscaremos descrever e investigar quais as delimitações que se estabeleceram no interior do mundo helênico e, sobretudo, inseridas na *pólis*, sem que se perca a noção das particularidades de cada cidade e sem que caiamos em algum especifismo. Isto é, trataremos dos limites entre homem e mulher, livres e escravos, cidadãos e não cidadãos, e como o espaço refletia esse processo de diferenciação.

EDIFICAÇÃO HISTÓRICO-CONCEITUAL DO ESPAÇO

O grande historiador da antiguidade Moses Finley, em um trabalho clássico, nos alerta para a impossibilidade de impor conceitos modernos a sociedades antigas e vice-versa. Logo nas páginas iniciais do primeiro capítulo de seu livro *The Ancient Economy,* ele demonstra que o significado de economia na antiguidade (*oikonomia*) difere, profundamente, do nosso, tal qual a compreensão moderna do termo "família" é inaplicável às constituições familiares da Grécia Antiga (FINLEY, 1999, p.17-18). Ou seja, não podemos afirmar que havia economia ou família na Grécia Antiga no mesmo sentido em que o fazemos na modernidade. Essa é uma advertência semelhante à de Vernant sobre a análise das tragédias com o aparato psicanalítico, que tende a naturalizar aspectos circunstanciais:

> Para que o círculo não fosse vicioso, seria preciso que a hipótese freudiana, em lugar de apresentar-se no início como uma interpretação evidente e natural, aparecesse ao termo de um trabalho minucioso de análise como uma exigência imposta pela obra, uma condição de inteligibilidade de sua organização dramática, o instrumento de sua completa decifração do texto (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014, p.54).

Em suma, existem fatores históricos irredutíveis, os quais não podem ser mutilados por arbitrariedades teóricas. Daí surge o título para este tópico: construiremos os conceitos em adequação à realidade histórica a ser analisada, os edificaremos, isto é, nosso aparato teórico, em grande medida, é efeito da pesquisa e não um mero dado apriorístico. Então, o que é espaço? Porém, uma vez que o espaço não é um dado acabado, como veremos, é mister nos perguntar primeiro pelo seu conteúdo, o que o anima e o transforma. Este, ao nosso ver, é a memória.

O poeta Hesíodo inicia suas duas grandes obras clamando às Musas, a fim de alcançar das deusas a benção de vislumbrar, verdadeiramente, a realidade. Através delas, ele pôde gloriar passado, presente e futuro (Hes. *Teogonia.* 23-32). São as Musas, igualmente, que revelam a Homero as minúcias dos conflitos em Troia (*Ilíada.* 11.218-220). Note-se que essas deusas são a divinização da palavra, como parece ser com tudo o mais: de modo geral, os deuses são o aspecto divino dos fenômenos naturais. Para os gregos, essas duas dimensões da realidade não se separam, nem se contradizem (VEYNE, 2014, p.56). A mãe das Musas, a Memória, é, pois, simultaneamente, um acontecimento psicológico e sobrenatural, o qual dá ao poeta poder, por vezes acima dos *basileis*, uma vez que faz lembrar e revela (TORRANO, 2007, p.16). Se Hesíodo exorta Perses e critica os "basileus devoradores de presentes" (*Trabalho e os dias* 20-40), é porque ele está munido, através das Musas, do poder da Memória. Se, pragmaticamente, definimos memória como a propriedade de preservar *certas* informações (LEGOFF, 2013, p.390), decorre que o mito (*mythos*) – cujo significado, na época Arcaica, não era ficção, mentira, mas sim narrativa, relato – é a principal e, talvez, a primeira maneira encontrada pelos gregos para guardarem sua identidade, seu passado, suas origens. Visto como acontecimento divino, a Memória, sob a forma de mito, funcionava como doadora de sentido, a partir "do qual se inscreve o modelo de instalação de um determinado povo" (COLOMBANI, 2012, p.29)[1]. A poesia oral – de Homero, de Hesíodo, dos poetas mélicos, das elegias, enfim – não era mero divertimento, mas uma verdadeira instituição, era memória social, destinada a preservar o saber coletivo (VERNANT, 2006, p.16). E, aqui, pouco importa se tais narrativas são verdade ou não; se carecem de precisão empírica, não nos interessa, pois trabalharemos com o âmbito da representação, da autoimagem, da consciência de si. Nesse sentido, acertadamente, aponta Jonathan Hall que os dóricos e jônios utilizaram dois pontos de referência para construir sua base de parentesco, a saber, um território primordial e líderes epônimos. Isto é, aquilo que foi dito pelos gregos sobre si mesmo é mais importante, para a formação de sua identidade étnica, do que os fatos objetivos (HALL, 1998, p.267). "O meio pelo qual eles *pensavam* sobre si mesmos consistia em gêneros genealógicos e mitos sobre a origem [...], que falavam de territórios primordiais" (ALDROVANDI, 2009, p.3).

Além disso, o mito comporá outra forma de pensamento (TORRANO, 2018), a Tragédia. Entretanto, ela não se limitará a recordar e dramatizar as narrativas consagradas pela tradição, mas se esforçava para as ultrapassar: ela era um modo novo de questionar os valores fundamentais da cidade (VERNANT; VIDAL-NAQUET, 2014, p.11). Ela colocava o herói mítico sob o prisma das questões emergentes ao tragediógrafo, contrapunha o personagem heroico e o coro, metonímia da cidade (TORRANO, 2018, p.275). Torna-se, então, indispensável tomar as tragédias em nossa investigação, porquanto nelas estão presentes questões fundamentais acerca do ser helênico e da *pólis* enquanto modo pretensamente natural de organização política e social. Ademais, há outro modo de ver e

1 Tradução nossa.

escrever o mundo, que nos é muito caro: a História. Heródoto se esforçou para não deixar se apagar da mente os grandes eventos produzidos por gregos e bárbaros (Hdt*,* I). Ele buscou ir além, viajar, à maneira de um de seus primeiros objetos, o nômade, e relembrar a glória ateniense, o bastião da liberdade grega contra os persas (DEMAND, 1988, p.422; DEMAND, 1990, p.34-44). Mesmo com um novo modo de narração, o historiador não descartava os mitos tradicionais: ou suspendia o juízo acerca deles, pois se tratava de narrativas inverificáveis (FOWLER, 2011, p.46), ou tentava, de algum modo, historicizá-los, como tentou Heródoto com Orestes (Hdt. 1.66) e Édipo (Hdt. 5.60).

Esses três eixos, poesia oral, tragédia e história, muito importantes para nossa pesquisa, unem-se através de dois termos: mito e memória. Estes, por sua vez, são fundamentais para a construção do espaço, pois não apenas fornecem o modelo "espiritual" de assentamento de um povo, como já fora dito, mas dão forma ao modo de instalação material de uma sociedade, isto é, são o substrato sobre o qual se funda e se cria o espaço. Desse modo, podemos defini-lo como "o conjunto indissociável dos sistemas de objetos e dos sistemas de ações" (SANTOS, 2020, p.21), no qual, o homem, através das técnicas, cria-o, realiza sua vida, e produz o meio; transforma-o, torna a simples configuração geográfica em espaço, isto é, em ambiente vivo (IDEM, idem, p.62). Ele "é um cruzamento de móveis. É de certa forma animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram" (CERTEAU, 2014. p.184); ainda nas palavras de Certeau: "o *espaço é um lugar praticado*". Contudo, ao mesmo tempo que a história acontece *no* e dá origem *ao* espaço, ele tem efeitos recíprocos na sociedade. Aponta Milton Santos (2014, p.12)

> [o espaço é] uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contido.

Uma vez que o homem pensa seu mundo e busca atribuir sentido a ele, o espaço resultante da realização da vida humana, animado pela própria identidade das sociedades, é a materialização da memória, a qual, por sua vez, carrega essa identidade e o conjunto de significados construídos por uma dada sociedade. E, no caminho de volta, ele é, igualmente, reflexão e rememoração, atuando no sentido de fazer lembrar, seja aos antigos ou aos neófitos do grupo, a história e o ser da comunidade. Para que o espaço seja vivido e praticado, como disse Certeau, é necessário que ele seja um lugar de memória, construído e reconstruído, onde se cruzam diversos caminhos de memória, onde se fixam e, ao mesmo tempo, transitam os significados socialmente atribuídos (HARTOG, 2019, p.165).

Um exemplo claro é a monumentalização: os monumentos, chamados por Le Goff de "herança do passado" (2013, p.485), são marcas patentes desse processo dúbio de criação e reflexão. Os monumentos são construções que excedem a economia da necessidade prática, pois, além de seus usos naturais, são símbolos (TRIGGER, 1990, p.119-122): à guisa de exemplo temos os templos, que, embora não impliquem uma mudança religiosa

na Grécia Antiga, nascem como uma nova forma monumental, tornando-se “emblema da pólis, a consignação do poder e do prestígio de uma cidade frente às demais, a expressão de sua identidade” (HIRATA, 2009, p.5). Se os monumentos são, para nós, marcas do passado, para os gregos eram, além disso, heranças a se deixar para o futuro, nas quais estavam inseridos sua interpretação do mundo e de si mesmos. Ao mesmo tempo que são construídos para enaltecer um determinado projeto político, tais construções fazem referência marcante à tradição e às narrativas míticas, as quais fundam a identidade da comunidade. Portanto, no espaço estão articulados passado, presente e futuro, e só assim poderia ele ser criado. O Parthenon era, ao mesmo tempo, uma edificação do grande império ateniense do século V, uma “fórmula para tornar este poder visível para todo o conjunto de cidadãos atenienses e não atenienses” (FLORENZANO, 2001, p.9), e a lembrança de um passado glorioso, de grandes heróis como Teseu, dos principais vitoriosos contra os bárbaros orientais nas Guerras Médicas, além de ser uma construção para a posteridade, a fim de perpetuar a glória da *pólis*. Assim, estudar o espaço é, antes de tudo, estudar a memória. No caso da Hélade, é estudar os mitos, a poesia, os historiadores gregos, a tragédia. Ainda que essas narrativas estejam eivadas de imprecisões, invenções e fantasias, elas possuem a pretensão de ser memória, viva e ativa, e trazem um conjunto de significados próprios da sociedade que as contam.

O ESPAÇO DOS MORTAIS

Antes de nos perguntar o que é ser grego, cabe-nos saber o que é ser humano aos olhos helênicos. Isto, evidentemente, implica uma primeira fronteira, a saber, entre humanos e não humanos. Ademais, dentro do gênero dos não símiles aos “homens comedores de pão”, como fala a *Odisseia*, há os animais e os seres divinos. Somente estes nos interessam aqui. Deuses, imortais, criaturas divinas, *daimons,* tudo isso faz parte do vocabulário e do imaginário grego. No entanto, as suas divindades, assim como a relação entre os homens e elas, embora pareçam familiar, são, na verdade, difíceis de compreender, “aparentemente natural e atavicamente estranha, ao mesmo tempo refinada e bárbara”, dizia Burkert (2007, p.5). Portanto, quem foram os deuses gregos?

Em um trabalho já antigo, porém consagrado, Louis Gernet afirma que “a ideia [de] que o homem enquanto tal não pode aceder a uma condição divina não se aceita sem uma certa resistência” (1980, p.19). O autor afirmava que mesmo os heróis, com suas virtudes e grandes feitos, jamais poderiam ser, um dia, deuses (Idem, p.18-19). Essa condição, segundo Gernet, produzia certo incômodo, o que pode ser constatado na vida heroica. Os grandes homens, conscientes de sua finitude, buscavam a divindade, ainda que de modo precário - a glória imorredoura -, através da bela morte (*eukleès thanatos*) (VERNANT, 1978, p.32). Os feitos heroicos, sucedidos por uma morte em batalha, outorgava o poeta a sempre relembrar, através de seu canto, aquele homem. Dizia Vernant (2009, p.89): “Eis,

portanto, uma solução para a condição humana: encontrar na morte o meio de ultrapassar essa condição humana, vencer a morte pela própria morte, dando-lhe um sentido que ela não tem, do qual está absolutamente desprovida". Isto não ocorria de modo simples e sem hesitação: Heitor titubeia após os pedidos de Andrômaca para não retornar à batalha e só volta à guerra pela vergonha da fuga (*Il.* 6.440-446); ademais, o coração do herói troiano pulsa forte no peito quando se depara com Ájax e, desejando recuar, não o faz pelos valores guerreiros que lhes foram ensinados e por se encontrar na frente de seu povo (*Il.* 6.216-218). O medo preencheu o coração de Agamêmnon, fazendo com que, em suas próprias palavras, "[bamboleiem] sob mim os joelhos" (*Il.* 10.95). A própria escolha entre uma vida calma e longeva, conquanto sem glória, e uma existência breve, mas dotada de renome, posta para Aquiles, é representativa da tensão heroica, oscilante diante do medo e da coragem, da calma e da guerra, do anonimato tranquilo ou da imorredoura glória.

Ao mortal resta, diante do fim, sempre miserável, procurar ao menos o alívio de terminar sua vida gloriosamente. Então, para o grego, ser divino é não compartilhar dessa condição efêmera, é ser imortal (*athánatos*). Os atributos potencializados, como a força e a beleza, são secundários, pois o limiar que separa o humano do numinoso é a perenidade deste, isto é, a sua imortalidade. A imortalidade é o traço fundamental entre seres humanos e seres divinos, porquanto há entes sobrenaturais desprovidos de beleza, como Polifemo, nada parecido com os comedores de pão, um monstro (*Od.* 9.191-192), ou suscetíveis à força humana, como Afrodite, ferida por Diomedes ao tentar proteger seu filho Eneias (*Il.* 5.330-355). "Mortalidade, imortalidade: aí está a fronteira essencial" (VIDAL-NAQUET, 2001, p.66). Dentro da categoria "imortais" há diferentes espécies, áreas de atuação e espaços cósmicos habitados.

Nos confins do Oceano, as filhas de Poseidon, Caribde e Cila, protegem o limite último navegável aos humanos. Cila impõe a Odisseu a fuga, pois, sendo imperecível, o combate não poderia jamais ser uma opção para o herói (*Od.* 12.115-120). Outro ser mítico, já citado, Polifemo, o ciclope, não só não se assemelha aos homens comedores de pão, mas não vive como eles: prescinde do plantio da terra, não conhece a *ágora* e as deliberações públicas, mora em uma gruta (*Od.* 9.108-114), ou seja, não trabalha, não vive em uma *pólis,* nem possui um *oikos*. Embora "deus filho de deuses", como diria Eurípedes (*Ciclo.* 231), Polifemo era um selvagem (*ágrios*). Os deuses, por sua vez, habitam esferas diversas do cosmos, e, na tradição Hesiódica, esse cosmos é simétrico. Saindo do céu, uma bigorna em queda livre chega à terra no décimo dia; mais dez dias, partindo da terra para baixo, essa mesma bigorna atinge o Tártaro, região bolorenta, onde os Titãs, após a derrota na titanomaquia, estão enclausurados por causa dos desígnios de Zeus (*Theog.* 720-230). No alto, ao contrário, no pico do monte Olimpo, habitam os olimpianos, os venturosos, os quais, após a fadiga contra Cronos e seus aliados, estabeleceram a ordem cósmica atual sob a soberania de Zeus, o responsável por dividir entre os imortais a honra (*Theog.* 881-885). Os deuses olímpicos, sob a égide de Zeus, deram ao universo

sua adequação, sua estabilidade ontológica, poderíamos dizer. Anteriormente, quando do "reinado" de Urano, Gaia sofria as profundas dores impingidas pelo Céu estrelado, que a forçava a manter seus filhos ocultos à luz do dia (*Theog.* 154-160), até que, pelo plano de Gaia, Crono emascula Urano. Para Vernant (2000, p.23; 2014, p.60), essa primeira ruptura entre pai e filho é o modelo mítico explicativo da separação entre céu e terra, uma etapa fundamental no nascimento do cosmos, pois, a partir de então, pôde o tempo transcorrer, as gerações passarem, as estações sucederem-se e o plantio e a colheita existirem. Essa interpretação parece ser confirmada pela cena seguinte à mutilação de Urano: Crono lança o pênis de seu pai *para trás*, donde nascem as Erínias, as Nínfas, os Gigantes e Afrodite. Numa contextualização mais ampla, dado que os trabalhos de Hesíodo foram fortemente influenciados por mitologias orientais, o ato de lançar para trás é representativo do futuro, do desconhecido. Simbolizar o que está atrás como o tempo vindouro era hábito grego, como argumenta Tralau (2018, p.466), e oriental, como indica o vocabulário acadiano (HARTOG, 2003, p.15; TRALAU, 2018, p.466-467). No entanto, mesmo após essa primeira ruptura, temendo perder o poder conquistado, Crono passa a engolir seus filhos (*Theog.* 454-458): como Urano, rejeita sua progenitura, impede o vir a ser natural do cosmos. Por isso, depois de maduro, insurge Zeus contra seu pai, libertando seus irmãos e passa a "reinar sobre mortais e imortais" (*Theog.* 506). A tensão entre pais e filhos parece representar a emergência do novo. Somente depois de estabilizado o universo, estremecido pela titanomaquia e pela tifonomaquia, é que podem os deuses criarem os mortais, a fim de receberem honras: "Sacrificar, com efeito, é o que é próprio do homem" (HARTOG, 2014a, p.36). Os mortais, por sua vez, imolam para que se mantenha a ordem social: pouco antes da morte de Pátroclo, os dânaos perdem uma certa batalha contra os troianos pela ausência das "perfeitas hecatombes" *(Il.* 12.5-9); outrossim, o embarque de Troia para casa só deveria ter ocorrido, para ser bem-sucedido, após "as hecatombes requeimarem" (*Od.* 4.479-480). Portanto, a ordem olimpiana é a ordem triunfal, "produto da vitória final e da consolidação progressiva de um marco de normatividade que a soberania de Zeus garante como rei dos homens e dos deuses" (CIDRE; BUIS; ATIENZA, 2016, p.82). Logo, o mundo dos deuses e o mundo dos homens estão intricados, este sendo sustentado por aquele.

Ao falar dos deuses, indiretamente tocamos numa caraterística fundamental dos humanos, a mortalidade. Como, então, viviam os mortais, dado que não eram deuses e não podiam viver como tal? Como esse "mundo dos homens" era constituído?

Ser humano é ter uma genealogia, pertencer a um *oikos,* viver, de preferência, numa *pólis* (HARTOG, 2014a, p.37). Quando Penélope encontra Odisseu, metamorfoseado em mendigo por Atena, suas palavras são: "Quem são teus pais, tua pólis" (*Od.* 19.105). Esta fórmula se repetirá em toda a Odisseia, quando algum estrangeiro aportar em alguma cidade. Em Heródoto, a preeminência da *pólis* também é evidente, vide a maneira como os citas são pensados pelo historiador: quase homens, meio selvagens, e como poderiam ser completamente seres humanos se são nômades? (cf. HARTOG, 2014b, p.44-52). A

mortalidade do homem deveria ser vivida dentro do corpo cívico instituído pela cidade, pois "é evidente que o homem é um ser político, mais que qualquer abelha ou que qualquer ser gregário" (*Política,* I.1253a 9-10). Fazer parte de uma *pólis* parecia ser natural, mesmo um dado da natureza, quando se lê as obras das épocas Arcaica e Clássica. Era, afirmou Tirteu, Esparta um presente de Zeus aos Heráclidas (fr. 2.10-15). Entretanto, nem sempre foi assim. A cidade não é uma instituição eterna e natural; ao contrário, ela passou por um processo, lento e não linear, de formação e consolidação. Desde o período Micênico até o Arcaico, muitos foram os percalços pelos quais passou a Hélade para conceber o modelo da *pólis*, porém, *a*qui, nos interessa mais o que pensavam os gregos a respeito de si mesmo do que a realidade arqueológica e empírica.

Então, findado o período micênico, a Grécia entra nessa época de mudanças. Após a derrocada de Micenas, viriam os períodos chamados de Dark Age, cujo título é inadequado, e Geométrico, os quais seriam sucedidos pela época Arcaica (séculos VIII ao VI), ao longo da qual incontáveis novidades culturais vêm à luz: a poesia oral com as grandes obras de Homero, Hesíodo, além de, no século VII a.C. haver uma grande inovação na história do pensamento humano, a saber, a Filosofia. Ademais, profundas transformações políticas são realizadas, e é aí que ocorre o advento da *pólis.* Modelo de organização político-social no qual todo o povo *(demos*)*,* isto é, os cidadãos, está implicado, participando em maior ou menor medida nas decisões relacionadas à administração da comunidade, a *pólis* torna-se o modo de organização predominante em grande parte do Mediterrâneo a partir do século VIII a.C., excetuando-se a parte mais oriental, como o Egito e Levante (GUARINELLO, 2021, p.77). Para Mossé, ocorre a "emergência do fator político", em que o poder do *demos* nos épicos homéricos é reflexo fundamental (1984, p.91-93). Na mesma linha, Finley afirma que a política é "uma inovação grega fundamental" (1998, p.31); donde Winton e Garnsey concebem a criação da teoria política como sendo igualmente grega (*apud* FINLEY, idem, p.49). Convocar a ágora é praxe na batalha contra Troia. Aquiles o faz no décimo dia de penúria imposta por Apolo devido a afronta de Agamêmnon (*Il.* 1.53-56). Mesmo o senhor dos povos, o *ánax* do exército aqueu, necessita comparecer e falar ao público. Talvez seja essa a sutil intenção de Homero ao ressaltar a aclamação de Crises pela "massa dos aqueus" (*Il.* 1.22), mostrando a insensatez de Agamêmnon ao refugar violentamente o sacerdote, ao contrário do povo (*demos*). Mesmo Aquiles, após renunciar a sua fúria e retornar ao prélio é aconselhado a comunicar sua decisão na ágora (*Il.* 19.34-36). Outrossim, os poemas homéricos têm, também, uma finalidade pedagógica, pois traziam um conjunto de valores éticos e estéticos modelos para os gregos:

> O exemplo dos heróis famosos tornou-se parte essencial da ética e da educação. A vida do herói incorporava o paradigma, a partir do qual as novas gerações pautavam seu comportamento. Esta forma de educação esteve presente em toda a história do povo grego. O exemplo e a imitação (***mimeses***) representavam a categoria fundamental da vida e do pensamento gregos; mesmo mais tarde, quando os ideais já não eram incorporados por figuras

míticas, mas pelas categorias abstratas da filosofia (GEORGEN, 2006, p.187).

Podemos unir nossa voz à de Gregory Nagy ao dizer que os gregos antigos consideravam a Ilíada e a Odisseia como "o pilar de sua civilização" (2013, p.28). E, juntamente ao aspecto guerreiro do herói – ideal a ser seguido por aqueles que almejavam o *kléos* da bela morte – seguia-se outro, tão importante quanto saber impor-se na disputa corpo a corpo: era necessário dominar a habilidade da fala pública. Odisseu, por exemplo, ao admoestar os soldados que se empenhavam em fugir, dizia: "És uma nulidade na *assembleia* e na guerra" (*Il,* II, 202). Essa duplicidade estará presente em diversos outros momentos na obra homérica, a fim de marcar os atributos fundamentais do nobre.

Portanto, ser grego é ter uma genealogia e fazer parte de uma *pólis,* ou seja, participar da coisa pública, visão que se cristaliza, em especial, na época Clássica. Por outro lado, quando há ausência dessas condições, surge o não grego, chamado de bárbaro, epíteto popularizado por Heródoto. Esses outros povos não conhecem a *koinonia*, a comunidade entre os cidadãos. O poeta Calino exorta aos combatentes a não temerem a morte, "pois todo o povo tem saudade do varão valoroso que morre e, vivo, é digno de semideuses" (fr. I, 18-19). Na mesma linha, ao incitar ao combate, Tirteu diz: "Jovens, avante, lutai, mantendo-vos lado a lado" (fr. 10, 15). Morrer pela *pólis,* bem como a organização hoplítica só são noções possíveis se fundamentadas na ideia de comunidade, de igualdade, conquanto não absoluta. Com efeito, a igualdade se manifesta na condição cívica compartilhada pelos cidadãos. Ir a um banquete ou mesmo a uma assembleia era reunir-se com os diferentes (*hetairos*) através de um laço de *philia,* de ligação e confiança (CALAME, 2013, p.86). Ao contrário, os bárbaros não conheciam tal sentimento, não sabiam guerrear, porquanto não eram hoplitas, nem tinham política, uma vez que eram governados por um soberano, sem a participação do *demos:*

> Como resultado, a palavra "Bárbaro" veio a significar não primeiramente, ou necessariamente, barbarismo (crueldade, excesso, laxidão), mas uma diferença política; ela separa aqueles que escolhem viver em uma cidade-estado daqueles que nunca bem viveram sem reis. O Grego é "político", em outras palavras livre, enquanto o Bárbaro é "real", significando submissão a um mestre (***despotês***) (HARTOG, 2000, p.393).

Esta era a ideia formulada a respeito do que é ser bárbaro e, por conseguinte, o que é ser heleno. Heródoto nos dá um bom relato disso. Após Dario, junto de Otanes e Magabizo e outros persas ilustres matarem os dois magos farsantes que se apoderaram do império, puseram-se a deliberar, a fim de escolher qual modo de governo seria melhor. Otanes fala em favor da democracia, Magabizo opta por uma espécie de aristocracia, e Dario, enfim, reivindica a monarquia, "pois é opinião geral", diz o persa, "não haver nada melhor que o governo de um único homem, quando este é um homem de bem" (Hdt. 3.82). Os demais persas que da assembleia participaram recusaram as duas primeiras propostas e aceitaram a monarquia, cujo governo seria exercido por aquele que vencesse um certo concurso.

De modo astuto, Dario sagrou-se vencedor (Hdt. 3.87-88). Em suma, mesmo quando há possibilidade, ainda que mitigada, de deliberar, os bárbaros optam, indiscriminadamente, pela monarquia, pelo déspota. A liberdade, entendida como *eleutheria*, isto é, autonomia, autogoverno, parece ser característica constitutiva do ser heleno. Relata Heródoto que, sob o domínio tirânico dos pisistrátidas, os atenienses "ansiavam pela liberdade" (Hdt. 5.64). A narrativa do historiador parece querer mostrar uma sociedade sufocada, suprimida pelo despotismo. Após repelir Hípias em definitivo e instituir um governo democrático, Atenas, segundo Heródoto, ficou desimpedida para florescer: "Recuperando a liberdade, cada qual se dedicou intensamente a trabalhar com ardor para si mesmo" (Hdt. 5.87). É esse, outrossim, o significado do sonho da mão de Xerxes, dramatizado por Ésquilo:

> Pareceu-me que duas mulheres bem-vestidas, uma paramentada com véus pérsicos, outra, com dóricos, viessem-me à vista, mais notáveis que as de hoje no porte e na beleza perfeita, ***irmãs do mesmo tronco,*** uma habitava a Grécia, a outra, na terra bárbara, no sorteio recebido por pátria. Ao que me parecia ver, houve entre ambas uma querela, e meu filho, quando soube, tentava conter e acalmar, e sob o carro atrela as duas, e põe-lhes o jugo no pescoço. Uma se orgulhava dos jaezes e tinha a boca dócil ao mando, a outra esperneia e despedaça os arreios com as mãos, arrebata com violência desenfreada e quebra o jugo ao meio (AESCH. *Pers.* 181-196).

Se os bárbaros estão fadados a serem governado por um rei, seja ele bom ou mau, autoritário ou benevolente, os helenos veem-se "condenados" à liberdade, a governar-se a si mesmos. Esse modo de viver e de ver a vida política e social foi materializado com a *pólis,* onde se tem a isonomia, a *koinonía* entre os cidadãos. Impera, pois, o sentido de comunidade. É um espaço que abriga a igualdade na diversidade. É o espaço mais eminentemente humano, no qual se reúnem um conjunto de famílias, que, por sua vez, buscam um bem comum, diria Aristóteles (*Política* 1.1252 a 1-6). Contudo, esse foi o discurso que se quis deixar, e ele não necessariamente se aplica aos usos do espaço e ao cotidiano da vida grega. Esse senso de comunidade, não obstante existisse, tinha suas restrições, suas fronteiras. É isso que veremos no tópico seguinte.

FRONTEIRAS INTERNAS

O espaço e o mundo da *pólis* não eram homogêneos. Eles se configuravam à maneira que as sociedades do mundo helênico se desdobravam. Muitas eram as *poleis* do mundo antigo e, portanto, muitas eram as particularidades desse modo de organização política e social. Em primeiro lugar, podemos diferenciar o núcleo "urbano" da cidade, a *ásty,* a *khóra,* espaço voltado para as atividades agrícolas (HIRATA, 2009, p.2), e a *eskhatia,* espaço limítrofe, de bosques e terrenos não aproveitáveis (CORNELLI, 2012, p.44). Além disso, governada tirânica ou democraticamente, a cidade possuía a característica essencial de ser comunidade, e é desse fator que brotava o sentimento de pertencimento entre os

cidadãos. Havia espaços comuns, públicos, onde se materializava essa comunidade, onde os cidadãos podiam ver-se como parte integrante da sociedade. É essa ideia de reciprocidade explicitada nas palavras de Sócrates. O filosofo faz da cidade uma pessoa e, ao dialogar com ela, a *pólis* o questiona: “Não foi por meio de nós que teu pai casou-se com tua mãe e te gerou?” (*Críton,* 50d). Ou seja, foi a *pólis* que possibilitou a realização da vida. É igualmente isso o aludido por Etéocles, quando da iminência do ataque de seu irmão Polinices a Tebas; cabe aos cidadãos, sobretudo aos jovens, “acudir à cidade e aos altares dos Deuses da região (que as honras não se apaguem), aos filhos e à *Terra-mãe,* a primeira nutriz” (*Sete contra Tebas,* 14-16). Há, pois, um troca mútua. Talvez seja essa ideia de reciprocidade entre os cidadãos a definição da cidade para os intelectuais da antiguidade grega. Ademais, como já foi acima discutido, parece ser a *pólis* a maneira naturalmente humana de estar no mundo, de modo que o ser social e o ser político se confundiam, ou seja, a sociabilidade intrinsecamente humana devia, para realizar-se com inteireza, se manifestar na ordem citadina. No entanto, “esta é, com certeza, a imagem que os antigos gregos quiseram deixar para posteridade” (ANDRADE, 2002, p.104), mas não necessariamente foi a realidade vivida. É preciso notar que o cotidiano tem notas de ineditismo e não pode ser reduzido à construção ideal dos intelectuais, o que implica que muitas das nossas conclusões podem ser erráticas em relação às práticas efetivas da vida grega, em decorrência das nossas fontes serem, em geral, idealizações das instituições gregas. Enfim, cabe relembrar que nosso foco repousa nas representações, porém não nos recusamos ir além dessas construções, a fim de compreender a vida dos helenos para além do simplesmente representado.

Como já fora dito, a noção de comunidade, talvez, seja a característica mais fundamental da *pólis.* Dela decorre a possibilidade de se diferenciar aquilo que é comum, público, daquilo que é restrito, privado. Esta foi uma das grandes novidades das *poleis*, a saber, a criação de espaços públicos, como a *ágora*, os fóruns, que se tornaram lugares centrais da vida social (GUARINELLO, 2021, p.82), antes dominada por um palácio, como nos períodos Minoicos e Micênicos. A esses espaços públicos contrapunha-se o espaço doméstico, o *oikos.*

Espaço sobretudo íntimo, onde as relações conjugais e familiares eram vividas, o *oikos* guarda os aspectos nevrálgicos da subsistência. Essa função provedora dota o espaço doméstico de maior antiguidade em relação ao público. Wiersman (2020), por exemplo, vê uma “*House Societies*” formar-se já no período Heládico (2200 – 1050 a.C.), na qual se pode observar a construção de casas e túmulos voltados às relações parentais, bem como uma noção de hereditariedade. Embora não queiramos adotar um continuísmo ingênuo, é interessante notar que, pelas terras da Hélade, a ideia do doméstico se fez presente há muito tempo. De todo modo, tudo indica uma anterioridade do *oikos* em relação à formação da *pólis* (FLORENZANO, 2001, p.1). Marcado pela ideia de *eleutheria,* isto é, autonomia, autossuficiência, o *oikos* era o espaço onde se provia, materialmente, a vida

(IDEM, idem, p.2). Para Hesíodo, "os deuses mantêm escondido dos humanos o sustento" (*Op.* 41-42), forçando-os ao trabalho. Daí, surge a boa Erínia, a da competição que leva um vizinho a melhor trabalhar o seu arado em vista da prosperidade do outro, para alcançar a fartura. (IDEM*,* 21-24). Todo esse movimento dá-se na e em função da casa. E quando se negligencia o lar, corre-se o risco da penúria, como exorta Hesíodo a seu irmão, muito preocupado com os litígios na "praça pública" e descuidado quanto a abundância de sua casa (*Op.* 27-34). Além dessa característica, segundo Colombani (2014), na narrativa hesiódica, a casa se manifesta como lugar de vínculos, de repouso, de conservação. Isto é, é um espaço com diversas dimensões, voltadas, sobretudo, para a vida privada, sem, no entanto, ser um bloco estanque:

> A casa é o micro espaço de instalação antropológica com todas as pautas que ela implica; o campo deixou de ser a terra baldia, inculta, para ser a geografia próspera e fecunda que devolve, mediante trabalho, o fruto da deusa; a ágora é o espaço emblemático de um sinal de cultura: o direito à palavra que circula, o espaço do litígio entre irmãos, o ***tópos*** da denúncia a los ***dorophágoi*** (COLOMBANI, 2014, p.131,)[2].

Como fala o poeta, não há problema intrínseco em ir à praça pública ver e participar dos litígios, desde que não haja desleixo com o lar (*Op.* 33-34). Logo, ao invés de ser um espaço separado e intocado, é espaço de integração. Essa é uma fronteira interna à *pólis,* o privado e o público, o *oikos* e a *ágora*. Contudo, essa saída de dentro para fora, da vida particular para a vida pública, exigia, como se viu logo acima, o cumprimento de determinados deveres.

Diante disso, tendeu-se a ver uma distinção dos papeis de gênero em função dessa divisão entre o público e o privado, como se a esfera do *oikos* fosse de responsabilidade feminina, enquanto os homens se dedicariam à dimensão pública e política. Entretanto, as questões são mais complexas e menos binárias. Na Grécia Antiga, quase todas as funções de poder eram exercidas pelos homens, de modo que, mesmo no ambiente da casa, a autoridade masculina predominava. Aristóteles, por exemplo, fala que um dos sexos foi criado com mais força, o outro, com mais debilidade, precisamente para o exercício de funções distintas, mas necessárias umas às outras: um repelirá os ataques externos, o outro, terá mais cautela; um, buscará o sustento da casa, o outro, cuidadosamente, tratará de o manter (*Econômicos* 1.1344b 25 – 1344a 1). No entanto, o senhor da casa (*Oikónomos*) é o homem, é ele quem deve adquirir e manter suas posses, além de distinguir os tipos de bem que possui e deles fazer bom uso (*Econ.* 1.1344b 20-30). Igualmente, é a Odisseu e, por certo momento a Telêmaco, que pertence o palácio de Ítaca, e não à rainha Penélope. Inclusive, a propriedade do senhor da casa, seu *oikos,* não era apenas a casa em si mesma, mas também a mulher, os filhos, os animais, os escravos, os servos (cf. MOSSÉ, 1984, p.57-70). Portanto, todos os elementos encontravam-se sob o controle do

2 Tradução nossa.

homem, donde podemos aventar outra fronteira interna, entre habitantes e cidadãos.

O domínio do sexo masculino não se encontra encerrado no âmbito privado, mas se estende pela maior parte da vida helênica. Ser cidadão exigia pelo menos três características, quais sejam, ser homem, nascido na *pólis* e possuir terras (FINLEY, 1999, p.48). Disso, pode-se concluir que nem todos os habitantes eram cidadãos. Mulheres, crianças, estrangeiros, escravos, trabalhadores não livres, todas são categorias que se diferenciam entre si, mas guardam a marca de serem excluídas da cidadania, ou seja, da participação da vida pública, sobretudo política. As mulheres conseguiam desempenhar um papel mais proeminente no aspecto religioso da comunidade, muitas vezes subestimado em função da dimensão política (ANDRADE, 2003, p.3-4). Por outro lado, o papel dos escravos e dos trabalhadores compulsórios eram ainda menores na vida política, mas cruciais para a manutenção da riqueza e da produção nas cidades. Os escravos, por exemplo, perdiam o direito ao seu trabalho e à sua personalidade, domínio estendido infinitamente pela sua linhagem (FINELY, 1991, p.77). A integração na *pólis* só era plenamente possível para os cidadãos. Como diz Finley (1999, p.47):

> Nossa palavra "cidadão" tem a mesma conexão filológica com "cidade" como a Latim ***civis*** e a Grega ***polités,*** mas muito pouca ligação conotativa, uma vez que nos séculos formativos de ambas as civilizações a "cidade" era uma comunidade unida pela religião, tradição, intimidade e autonomia política em modos que não pretende a cidade moderna.

Entretanto, mesmo entre os cidadãos havia fronteiras, limites que diferenciavam seus papéis sociais. Finley (idem, p.45-47), por seu turno, diferencia *Order* de *Status.* O primeiro termo designa uma classificação institucionalizada; o segundo seria uma diferenciação *de facto*, conquanto careca de positivação. Na Atenas Clássica, por exemplo, quatro eram as classes política e institucionalmente formadas: *pentakosiomedimnoi, hippeis, zeugitai e thetes.* Suas funções políticas eram delimitadas, dando às classes mais altas maiores possibilidades, enquanto à classe mais baixa era concedido apenas a apelação nas cortes (CAMP, 2001, p.26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que vimos, observa-se que os espaços refletiam esse conjunto de diferenciações, objetivando produzir classificações. Como apelante, um *thete*, por exemplo, não utilizava o espaço de uma corte da mesma maneira que um *pentakosiomedimnai* ou um *hippeis,* os quais podiam exercer altos magistérios. Da mesma forma, a casa não era vivida igualmente por homens e mulheres: o gineceu marcava o lugar mais íntimo e inacessível do lar, destinado à mulher, enquanto o *ándron*, lugar voltado para os homens, era um espaço semipúblico, um limite entre o interior e o exterior (CALAME, 2013, p.106). Ademais, todo esses espaços, públicos ou privados, possuíam um fundamento cultural identitário, pois

apareciam justificados através dos mitos, das histórias, da memória que os gregos forjaram para si.

Vê-se, pois, que toda a construção dos espaços da cidade estava marcada pela compreensão e pelas experiências da comunidade, de modo que esses locais, inversamente, comunicavam e reforçavam as fronteiras e limites, dentro e fora do *oikos* e da *pólis.* Tais fronteiras, embora algumas sejam fluidas, assinalavam diferenças e interpenetrações importantes. Os espaços dos vivos, dos deuses e dos mortos, como fala Hirata (2009, p.3), reflete a existência de fronteiras entre o sagrado e o profano, entre o habitável e o não habitável; contudo, tais divisas não os tornavam vedados entre si, talvez nem mesmo rigidamente diferenciáveis. Com nossas reflexões, esperamos ter deixado claro que os espaços não são dados naturais, meros receptáculos da vida material, mas um produto da sociedade que o forja e o significa através de suas memórias e identidades, de modo que, além do aspecto útil, os espaços carregam a função de fazer lembrar.

REFERÊNCIAS

ALDROVANDI, C. E. V. Etnicidade, helenicidade e alteridade: apontamentos sobre a visão do outro e de si mesmo no mundo antigo. **S.P, Labeca – MAE/USP,** p.1-29.

ANDRADE, M. M. **A vida comum> Espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____________. Memória e Renome femininos em contextos funerários: a sociedade políade da Atenas Clássica. **S.P., Labeca – MAE/USP,** 2003.

ANDRÉ, A. Experiências monárquicas no mundo grego: os casos micênico e homérico. **Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos,** n. 10, p. 155-169, 2017.

ARISTÓTELES. **Econômicos.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_______________. **Política.** São Paulo: Edipro, 2019.

BURKERT, W. **Religión Griega Arcaica y Clásica.** Madrid: Abada Editores, 2007.

CALAME, C. **Eros na Grécia Antiga.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

CAMP, J. **The Archeology of Athens.** Yale University Press, 2001.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIDRÉ, E. R; BUIS, E. J; ATIENZA, A. **El nómos transgredido.** 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires, 2016.

COLOMBANI, M. C. Tiempo y Espacio en Hesíodo. Una lectura del mito en clave temporo-espacial. Tiempo, dioses y hombres. Las Paradojas de la ambigüedad. **Phoinix,** Rio de Janeiro, 18-1; 27-42, 2012.

CORNELLI, G. **Representações da Cidade Antiga: categorías históricas e discursos filosóficos.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

DEMAND, N. Herodotus and Metoikesis in the Persian War. **The American Journal of Philology.** Vol.109, No. 3, pp.416-423, 1988.

__________. **Urban relocatio in Archaic and Classical Greece: Flight and Consolidation.** University of Oklahoma Press: Norman and London, 1990.

ÉSQUILO. **Os Persas.** Tradução e introdução Trajano Vieira. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ÉSQUILO. **Tragédias;** estudos e tradução Jaa Torrano. 2ª reimp. São Paulo: Iluminuras, 2019.

FINLEY, M. **O legado da Grécia: uma nova avaliação.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

___________. **The Ancient Economy.** University of California Press, 1999.

___________. **Escravidão Antiga e Ideologia Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1991.

FLORENZANO, M. B. B. Péricles, o Parthenon e a construção da cidadania na Atenas Clássica. **S.P., Labeca – MAE/USP,** 2001.

FOWLER, R. Mythos and *Logos.* **Journal of Hellenic Studies.** Vol. 131, pp.45-66, 2011.

GEORGEN, P. De Homero e Hesíodo ou das origens da filosofia e da educação. **Pro-Posições,** v. 17, n. 3 (51) – set./dez. 2006.

GERNET, L. **Antropologia de la Grecia Antigua.** 1ª ed. Madri: Tauros Ediciones S.A., 1980.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga.** 1ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

HALL, J. **A History of teh Archaic Greek World (1200-479 BCE).** 2ª ed. John Wiley Sons, Inc, 2014.

________. Ethnic Identity in Greek Antiquity. **Cambridge Archeological Journal,** 8, pp. 265-283, 1998.

HIRATA, E. F. V. A cidade grega antiga: a pólis. **S.P., Labeca – MAE/USP,** 2009.

HARTOG, F. **Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia Antiga.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014a.

___________. **O Espelho de Heródoto: esaio sobre a representação do outro.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014b.

___________. **Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do Tempo.** 1ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

___________. Tempo, História e a escrita da História: a ordem do tempo. **Revista de História,** vol.148, p.09-34, 2003.

____________. The invention of History: The pre-History of a concept from Homer to Herodotus. **History and Theory.** Vol. 39 (2000), pp.384-395.

HERÓDOTO. **História,** vol. 1 e 2; tradução J. Brito Broca; estudo crítico Vitor de Azevedo. 3ª ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2019.

HERODOTUS. **Histories.** Loeb Classical Library. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; London: Willian Heinemann LTD, 1975.

HESÍODO. **Os Trabalhos e Os Dias.** Curitiba, PR: Segesta, 2012.

_________. **Teogonia: a origem dos deuses.** 7 ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HOMERO. **Ilíada.** Edição Bilingue. 1ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2020.

_________. **Odisseia.** Edição Bilingue. 1ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2014.

LEGOFF, J. **História e Memória.** 7ª ed. Revista. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

MOSSÉ, C. **A Grécia Arcaica de Homero a Ésquilo.** Lisboa – Portugal: Edições 70, 1984.

NAGY, G. **The Ancient Greel Hero in 24 Hours.** Harvard University Press, 2013.

PLATÃO. **Diálogos III: Fedro; Eutífron; Apologia de Sócrates; Críton; Fédon.** 2ª ed. São Paulo: Edipro, 2015.

RAGUSA, G; BRUNHARA, R. **Elegía Grega Arcaica: uma antologia.** Cotia, SP: Ateliê Editorial; Araçoiaba da Serra, SP: Editora Mnêma, 2021.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

___________. **Espaço e Método.** 5ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SNODGRASS, A. M. **Archeology and the emergence of Greece: collected Papers on Early and related topics.** Edinburgh University Press, 2006.

__________________. **The Dark Age of Greece: an archeological survey of the eleventh to eighth centuries BC.** Endiburgh University Press, 1971.

TORRANO, J. A Tragédia como forma de pensar. **O que nos faz pensar?** Rio de Janeiro, v.27, n.43, p.273-285, jul-dez. 2018.

____________. **O mundo como função de Musas.** In. HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses.** 7 ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

TRALAU, J. Hesiod, Ouranos, Kronos, and the Emasculation at the Beginning of Time. **Classical World.** Vol. 111, No. 4 (2018), pp. 459-494.

TRIGGER, B. G. Monumental Architecture: a thermodynamic explanation of symbolic behaviour. World Archeology, vol. 22, No. 2, 1990, p.119-132.

VERNANT, J-P. A bela morte e o cadáver ultrajado. **Discurso,** vol.9, p.31-62, 1978.

____________. **A travessia das fronteiras: entre mito e política II.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

____________. **As origens do Pensamento Grego.** 25ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2022.

_____________. **Mito e Religião na Grécia Antiga.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006.

_____________. **O universo, os deuses e os homens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIDAL-NAQUET, P. **O mundo de Homero.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

VIEIRA, T. Introdução. In. ÉSQUILO. **Os Persas.** Tradução e introdução Trajano Vieira. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

VERNANT, J-P; VIDAL-NAQUET, P. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

VEYNE, P. **Os Gregos acreditavam em seus Mitos?** 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

WIERSMAN, C. W. House (Centric) Societies on teh Prehistoric Greek Mainland. **Oxford Journal of Archeology,** 39(2), p.141-158, 2020.

CAPÍTULO 11

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO TEMA A PEDAGOGIA DA CONEXÃO: OS MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A CIBERCULTURA NA INFÂNCIA

Data de aceite: 02/06/2023

Vanusa Eucléia Geraldo de Almeida
Profª municipal Ronda Alta -RS
Mestranda em Educação URI- Câmpus de Frederico Westphalen
https://lattes.cnpq.br/9037299025177607

Elisabete Cerutti
Profª da URI - Câmpus de Frederico Westphalen
Drª em Educação
Diretora Geral da URI - FW
Professora Pesquisadora do PPGEDU - URI
http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4731492J5

RESUMO: O presente trabalho intitulado "Estado do conhecimento acerca do tema A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância", tem como objetivo de ilustrar o estado do conhecimento neste campo de investigação. Através deste estudo, foi possível perceber a relevância do tema e quais as pesquisas existentes na área, buscando conhecimento sobre compreender a cibercultura, investigar os impactos gerados sobre o uso das tecnologias na infância, bem como analisar o uso dos recursos tecnológicos pela família e escola.

PALAVRAS-CHAVE: estado do conhecimento- cibercultura - uso das tecnologias- infância

STATE OF KNOWLEDGE ABOUT THE SUBJECT THE PEDAGOGY OF CONNECTION: MULTIPLE VIEWS ON CHILDHOOD CYBERCULTURE

ABSTRACT: The present work entitled "State of knowledge about the theme The pedagogy of connection: the multiple perspectives on cyberculture in childhood", aims to illustrate the state of knowledge in this field of investigation. Through this study, it was possible to perceive the relevance of the theme and the existing research in the area, seeking knowledge about understanding cyberculture, investigating the impacts generated on the use of technologies in childhood, as well as analyzing the use of technological resources by the family and school.

KEYWORDS: state of knowledge - cyberculture - use of technologies - childhood

INTRODUÇÃO

Quando se fala de infância, já vem em mente as crianças brincando livremente, correndo, sorrindo e gritando. No entanto, as crianças nascidas no Século XXI nem sempre estão assim tão postas. O que vemos são estes pequenos infantes focados em telas e, antes mesmo de serem alfabetizados, dominam o acesso às tecnologias digitais. Este novo cenário faz refletir sobre as possíveis implicações que isso pode causar às crianças e como fazer com que essas tecnologias digitais sejam usadas em favor do desenvolvimento infantil.

Esta preocupação levou ao tema de pesquisa: "A pedagogia da conexão: os múltiplos olhares sobre a cibercultura na infância". Para isso, precisa-se construir o estado do conhecimento sobre o que já se sabe do assunto em questão. Segundo Morosini e Fernandes (2014), o estado do conhecimento trata-se da identificação, registro, categorização que, em determinado espaço de tempo, juntando periódicos, teses, dissertações e livros a respeito de uma temática específica leva a reflexão e síntese sobre produção científica de uma determinada área.

Através do estado do conhecimento, após fazer uma análise, leitura flutuante dos textos e identificação da relevância com a pesquisa em questão, pode-se ter uma visão ampliada da mobilidade do objeto da investigação. Este rastreamento é possível através dos catálogos produzidos pelas universidades e disponíveis em vários repositórios. De acordo com Ferreira (2002):

> Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas (FERREIRA, 2002, p. 261).

A realização deste estudo bibliográfico teve metodologia de análise qualitativa e com enfoque descritivo. Pesquisou-se dissertações e teses através do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e, também, artigos nos Periódicos CAPES/MEC, no período de 2016 a 2021. Para isso foram utilizados os seguintes descritores: Cibercultura, Educação Infantil e Tecnologias digitais na Infância.

CONSTRUÇÃO DA IDEIA SOBRE O TEMA DE PESQUISA

Levando em conta todo o contexto das novas tecnologias e o fato de estarem cada vez mais cedo presente na vida das crianças, é necessário um olhar especial sobre o assunto.

É muito comum assistir a cena em restaurantes, *shoppings*, na casa de amigos e familiares, onde os adultos estão à mesa, ou em sua roda de conversa e a criança, mesmo bebê, está fixada assistindo vídeos ou jogando jogos no celular. Isso leva a questionarmos

se este novo cenário está correto. Talvez o acompanhamento dos pais para melhor uso das tecnologias digitais na infância, seja um grande fator a ser considerado, mas também precisamos levar em consideração a relevância da contribuição ou não destas tecnologias digitais no desenvolvimento cognitivo das crianças, se desconsiderar que isso faz parte do mundo que as rodeia.

Em 2021, sob orientação da Academia Americana de Pediatria (AAP) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), lançou uma nota com recomendação de zero uso de telas para crianças até os 18 meses, e mais uma série de recomendações de tempo para etapas seguintes.

Ao fazer a leitura destas recomendações, é possível perceber a preocupação em estimular a preferência por interação física para os bebês de até 18 meses e se realmente for usar telas que sejam conteúdos educativos. Destaca-se a importância de os adultos assistirem junto com o bebê para fazer intervenções se necessário. Para crianças entre 3 e 5 anos, é recomendado somente uma hora por dia, acompanhado por adulto, lembrado que esta fase eles gostam de personagens, os mesmos existem na versão impressa, então incentivar a leitura utilizando os personagens preferidos deles é possível. Entre 6 a 10 anos, é recomendado até 1 hora e meia, porém sempre revisando os conteúdos e colocando limites, aproveitando este momento como uma espécie de recompensa para tarefas cumpridas, observando o horário para que não ocupem horas de sono. Para crianças entre 11 a 13 anos, o tempo de tela recomendado é de até 2 horas e o papel dos pais ou responsáveis está em ajudar a distribuir o tempo ao longo do dia. As orientações às famílias enfatizam a convivência, o exemplo e o uso do tempo juntos em atividades saudáveis.

No campo da educação, o documento orientador implantado recentemente no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento possui 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Dentre essas competências, duas tem como foco o desenvolvimento das diferentes linguagens e o uso das tecnologias digitais.

> **Competência 4:** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018).
>
> **Competência 5:** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

A Competência 4, citada acima, faz refletir sobre o que se precisa proporcionar

aos alunos da Educação Básica, incluindo a Educação infantil, como o uso de diferentes linguagens, entre elas, a digital. Na Competência 5, enfatiza-se que é preciso levá-los à compreensão e ao uso das tecnologias digitais. É importante destacar que para que isso aconteça é preciso oportunizar o acesso a estes meios tecnológicos e construir uma maneira de fazer bom uso deles.

Levando em consideração os fatos citados até aqui, há preocupação com o uso excessivo de tecnologias pelos infantes e, também, em como fazer o bom uso delas, já que estão tão presentes no cotidiano de todos. Assim, construiu-se a ideia da pesquisa.

DEFINIÇÃO DOS DESCRITORES E PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS

Para a realização da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com enfoque descritivo, houve a necessidade de definir o local de busca para que o trabalho fosse o mais amplo e confiável dentro das possibilidades existentes. Por oferecer bancos de dados amplos e qualificados é que o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e os Artigos nos Periódicos CAPES/MEC foram os escolhidos para a pesquisa.

A busca foi realizada no período de setembro de 2021 a outubro de 2021, abrangendo teses, dissertações e artigos armazenados nestas bibliotecas virtuais entre 2016 e 2021. Para delimitar a pesquisa, utilizou-se o sistema de Procura Avançada, em que se atribuía o nome do descritor no item Busca, selecionava-se o período de tempo e em seguida a área educação. Este procedimento foi realizado com todos os descritores definidos pela mestranda e sua orientadora.

Considerando a breve explanação da proposta de pesquisa, pode-se considerar necessário explorar os seguintes descritores:

1) Cibercultura
2) Educação Infantil
3) Tecnologias na infância

Assim, o método de seleção das obras vinculadas deu-se na seguinte ordem:

1ª) Leitura individual de todos os títulos de teses e dissertações que apareciam no resultado da pesquisa na página de Busca Avançada do Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e artigos nos Periódicos CAPES/MEC.

2ª) Seleção do trabalho cujo título mostrava-se estar vinculado ao tema de pesquisa para uma análise mais detalhada.

3ª) Análise do resumo do trabalho.

4ª) Leitura da introdução, da metodologia e de parte do referencial teórico do trabalho para comprovação do vínculo com a pesquisa.

ANÁLISE TOTAL DOS DADOS PESQUISADOS

Segue abaixo o quadro com os descritores e número de teses e dissertações totais pertinentes com a pesquisa, encontradas na plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

DESCRITOR	TOTAL	REFINAMENTO 5 ANOS	REFINAMENTO ÁREA DA EDUCAÇÃO	TESES PERTINENTES COM A PESQUISA
Cibercultura	1433	357	108	03
Educação Infantil	6528	1521	968	01 Refinei para novas tecnologias (03)
Tecnologias na Infância	02	02	02	02

QUADRO 1 – Teses e dissertações a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Fonte: ALMEIDA (2021)

Observando o Quadro 1, percebe-se que o tema em questão é novo, mesmo existindo uma ampla quantidade de trabalhos relacionados aos descritores Cibercultura e Educação Infantil. Ao refinar para que fique dentro da área de pesquisa houve pouco retorno. Quando feita a leitura sobre os trabalhos em si, muito se encontrou sobre formação de professores no contexto da cibercultura, uso das tecnologias com jovens, adultos e no Ensino Fundamental, formação de professores da educação infantil e adaptação das crianças na escola, porém, pouco conteúdo sobre o uso das tecnologias na Infância.

Percebendo a importância e atualidade da pesquisa na área, a mestranda e a orientadora decidiram procurar nos Periódicos CAPES/MEC. Segue abaixo o quadro da pesquisa nesta plataforma

DESCRITOR	TOTAL	REFINAMENTO 5 ANOS	REFINAMENTO ÁREA DA EDUCAÇÃO	ARTIGOS PERTINENTES COM A PESQUISA
Cibercultura	2723	451	09	03
Educação Infantil	8320	2034	44	02
Tecnologias na Infância	10	06	06	04

QUADRO 2 – Periódicos CAPES/MEC

Fonte: ALMEIDA (2021)

Ao observar o Quadro 2, também pode-se notar que mesmo com o número elevado de artigos com os descritores Cibercultura e Educação Infantil, quando delimitado para o tema da pesquisa há pouca oferta de textos. Dos 9 artigos encontrados sobre o descritor Cibercultura, um é sobre território dos docentes na cibercultura, um sobre musas *fitness* da cibercultura, três sobre *memes* de cibercultura e um sobre *software*. Já no descritor Educação Infantil, dos 44 artigos encontrados, cerca de 10 são sobre as fases das crianças e o restante variou entre os temas: normatizações, AEE na Educação Infantil, formação de docentes da Educação Infantil, contextos das escolas de Educação Infantil, práxis psicanalíticas, saúde dos professores, valorização dos profissionais da Educação Infantil, leis sobre Educação Infantil, políticas de inclusão, racismo, brincadeiras e educação indígena e quilombola, sendo que apenas dois aproximaram-se do tema de pesquisa. Sobre o descritor Tecnologias na Infância a principal dificuldade foi conseguir acesso aos artigos, sendo que os dois em que esse acesso foi possível eram sobre museus digitais.

Finda-se uma pandemia[1] que, devido ao afastamento social gerado em função dos riscos causados pela infecção pelo coronavírus, levou ao uso diário das tecnologias digitais para comunicação. Para que a educação seguisse com menos prejuízos, todos passaram a fazer uso das tecnologias digitais, também, no contexto educativo. Essa circunstância incluiu as crianças, que aprenderam, particularmente, pelo exemplo e passaram a conviver diariamente tendo este cenário ao seu redor. Desta forma, nota-se a relevância do tema da pesquisa, cujo olhar está para a primeira infância e seu contexto pedagógico.

1 A pandemia de COVID-19 é uma pandemia em curso desde o ano de 2019, se trata de uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional

DOS CONTEÚDOS DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

Dando sequência à construção de saberes a respeito do estado do conhecimento, foi realizada a leitura integral dos trabalhos selecionados para então verificar a ligação com o objeto da pesquisa. Depois de feito isso, mais um trabalho foi descartado, pois, apesar de ser sobre uso das tecnologias pelos docentes, seu foco era em Educação Física e dança. A seguir será apresentada uma síntese de cada trabalho selecionado.

Perseu Silva, em sua dissertação "Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais", da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2019), contextualiza sobre a cibercultura, focando no uso do computador e na "diluição" do mesmo em vários artefatos. O pesquisador também nos lembra que antes das tecnologias da comunicação as pessoas saíam do trabalho e retornavam a ter contato com ele somente durante seu expediente, já, agora, continuamos conectados ao trabalho, recebendo *e-mails* e mensagens pelas redes independentemente de onde estivermos. Além disso, chama a atenção quando ele diz: "[...] vivemos tudo ao mesmo tempo e o tempo inteiro, em qualquer lugar." (SILVA, 2019, p.24). Sobre as tecnologias na infância, ele faz um paralelo sobre como a burguesia via a infância em um lugar frágil e distante de tudo, uma separação do adulto e do infantil, e que na cibercultura essa separação cai por terra, já que as crianças, assim como jovens e adultos, estão nas redes participando e produzindo.

O trabalho em questão aborda como vemos a infância nos dias atuais, o protagonismo das crianças que tem seus minutos de fama no ciberespaço e o quanto é difícil se manter *off-line* atualmente, afinal em todos os espaços sempre têm alguém fazendo uma selfie e, mesmo que não queira, pode-se aparecer ao fundo. Além do mais, o autor discorre sobre as fisionomias das crianças, que ao verem suas imagens ou filmagens feitas pelos adultos percebem que nem sempre a legenda condiz com os acontecimentos. Ainda, autores que investigaram sobre cibercultura, infância, educação e cultura de mundo como Foucalt, Jenkins, Lipovetsky, Silva, Sibilia, foram citados pelo autor.

Débora Cavalcante de Figueiredo, em sua dissertação "*Playground* virtual e indústria cultural", da Universidade do Ceará (2017), fez uma análise das estratégias utilizadas pela indústria cultural para estimular o uso das novas tecnologias na infância e, também, uma reflexão das implicações psicossociais deste contato precoce com as tecnologias, utilizando como eixo teórico-metodológico os pensadores da Escola de Frankfurt. A autora faz um resgate histórico sobre a visão da infância perante a sociedade, até chegar em como se vê a criança hoje. Já, sobre a experiência infantil em meio a um mundo conectado, Figueiredo (2017) diz que:

> Em face do modo como as grandes corporações têm estimulado nas crianças o interesse pelo uso dos dispositivos móveis, consideramos de grande importância que façamos uma reflexão acerca das consequências desse uso para a experiência infantil. (FIGUEIREDO, 2017, p.97)

Destaca-se, também, que o trabalho da autora leva em consideração a sobrecarga de atividades a que as crianças são submetidas, sobrando pouco tempo para brincar livremente. O excesso de conteúdo midiático a que são expostas deixa livre para que grandes corporações invistam neste público, tornando-as um alvo de consumo para este mercado. A riqueza do trabalho ratifica-se pelos autores citados, entre eles, Adorno, Horkheimer, Galeano e Lipovetsky.

Na tese para Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016), intitulada "Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!" de Joana L. Freire, a mesma realizou pesquisa de campo para investigar as produções infantis na internet, buscando focar nas possibilidades de autoria das crianças na cibercultura, em todos os tipos de redes sociais. Sobre as produções das crianças na *web* a autora salienta que:

> Acreditamos que a produção de narrativas online já seja uma forma de criação de si pelas crianças. É uma forma de criação que utiliza a web para compartilhar suas criações pessoais ao mesmo tempo em que se mostram/se relacionam com o mundo e vão criando sua subjetividade. É onde elas podem dizer: eu sou assim, afirmar-se, eu gosto disso, autoconhecimento. "Eu tenho tédio", "Eu não tenho tempo" são formas de se relacionar com o mundo, de construir subjetividades. Essas formas de participação destacadas, o tédio, o reclamar da falta de tempo, fazem parte das regras atuais do jogo: mostrar-se como alguém comum, tornar-se visível na internet mostrando o cotidiano, transformando a realidade em entretenimento.(FREIRE, 2016, p. 68)

A autora defende a criatividade e produções das crianças na *internet*, lembra a importância da tutoria de um adulto para segurança dos infantes, analisa as estratégias de determinadas crianças que têm seus *blogs* para serem vistos e o crescimento pessoal deles. A pesquisadora utiliza bases teóricas nos autores, Arendt, Bakhtin, Lévy, Santos, entre outros.

O artigo "Tecnologias digitais na educação infantil: representações sociais de professoras" de Oliveira e Marinho (2020), apresenta os resultados de uma pesquisa que identificou as representações sociais de professoras sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na prática pedagógica na Educação Infantil. Uma colocação interessante aparece quando os autores dizem que:

> Contudo, compreende-se que reconfigurar o espaço educacional infantil a partir da inserção das TDIC requer novas maneiras de ensinar e novas formas de aprender. Um novo fazer que vai se impondo exige da Educação Infantil um constante adaptar-se à realidade social, tanto em relação aos papéis do educador e dos educandos, como na relação entre eles e na maneira de utilização das TDIC no contexto educacional infantil. (OLIVEIRA, MARINHO, 2020)

O artigo em questão contribui na pesquisa, pois reconhece a importância do uso do computador na Educação Infantil como recurso pedagógico válido, em que todos reconhecem que a cultura digital faz parte do universo infantil contemporâneo. Todavia,

a utilização das TDIC como ferramenta pedagógica exige mais conhecimento de uso por parte dos professores para que seja bem utilizado. As pesquisadoras utilizam teorias de autores Arruda, Behrens, Britto, Levy, Marinho, Pérez Gomez e Brasil (BNCC, CF).

CONCLUSÃO

Dessa forma, ao pesquisar em trabalhos sobre o uso das tecnologias digitais na Infância, percebe-se a pertinência do assunto, pois pouco se tem pesquisado na área. Além disso, com a pandemia da COVID-19, as tecnologias estão ainda mais presentes na vida das crianças e precisamos saber os impactos do uso delas e como utilizá-las em favor de seu crescimento pessoal.

Passa a ser necessário um olhar para o que foi ressignificado em meio a pandemia e o que nasce após ela. Mesmo neste cenário de resolução, já se assinalam outras perspectivas na educação. Tendo como foco a Educação Infantil, foi possível perceber que há um parco número de trabalhos científicos no Brasil e também acende um alerta sobre o quanto o tema educação e tecnologias digitais não tem sido discutido com amplitude nos aspectos políticos e didáticos do trabalho docente neste segmento de ensino.

O fato de a pandemia da COVID-19 ter, de alguma forma, acelerado a inserção das tecnologias digitais para todo o alunado configura uma necessidade de todos os segmentos seguirem discutindo e aprofundando cientificamente os referenciais que vão abarcar esse futuro: do ensino, da aprendizagem e do alunado, que neste trabalho está compreendida a criança de 0 a 5 anos.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educ. Soc. vol.23 no.79 Campinas Aug. 2002. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300013&script=sci_arttext

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de.Playground virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novastecnologias na infância / Débora Cavalcante de Figueiredo. – 2017. 158 f.: il. color. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FIGUEIREDO, Débora Cavalcante de. **Playground virtual e indústria cultural: um estudo frankfurtiano acerca do consumo das novas tecnologias na infância** / Débora Cavalcante de Figueiredo. – 2017. 158 f.: il. color. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

FREIRE, Joana L. **Produzir comunicação na cibercultura: coisa de criança!** Rio de Janeiro, 2016. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Humanidades - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Revista Educação por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, N. M. de; MARINHO, S. P. P. **Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2094-2114, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI:https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.1406

Recomendação sobre uso de telas na infância – ABOPe – ACADEMIA BRASILEIRA DE OTORRINO PEDIÁTRICA. Disponível em: <https://www.abope.org.br/recomendacao-sobre-uso-de-telas-na-infancia/>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Perseu. **Fisionomias das infâncias contemporâneas: crianças em vídeos virais.** 2019.170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Data de aceite: 02/06/2023

Francielle Amâncio Pereira
Dra em Educação, Professora do Instituto de Biologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
http://lattes.cnpq.br/4781430799596686
https://orcid.org/0000-0003-3115-0995

João Carlos De Oliveira
Dr em Geografia, Prof. da Área Ambiental da Escola Técnica de Saúde e Mestrado Profissional em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador do Instituto de Geografia e Membro (Coordenação de Articulação Dialógica com a Educação Básica e Técnica) do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG
http://lattes.cnpq.br/8306771766190744
https://orcid.org/0000-0003-0570-128X

RESUMO: O presente estudo tem por objetivo relatar uma experiência de Estágio Supervisionado (ES) remoto junto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que visa promover a formação do/a licenciando/a a partir da perspectiva crítico-reflexiva, baseada no olhar de respeito e cuidado com o/a estudante, e sobre o lugar que ele/a ocupa, suas individualidades e potencializando suas habilidades. A proposta teve sua origem na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, o qual foi realizado no Curso Técnico em Meio Ambiente, da Escola Técnica de Saúde – ESTES/UFU e da Escola Estadual de Uberlândia (Museu). A experiência aqui relatada foi realizada em 2021/2, de forma remota, em função do contexto pandêmico. As ações desenvolvidas se basearam em rodas de conversa com os/as estagiários/as, que foram situados/as no contexto do estágio supervisionado, da escola na pandemia, ao contexto político-educacional da EJA e ao trabalho docente para essa modalidade educativa. Num segundo momento, os estagiários tiveram a oportunidade de se aproximar dos/as estudantes, participar de algumas aulas ministradas pelo professor supervisor, a fim de conhecer sobre o contexto em que iriam atuar, conheceram também o ensino remoto na escola campo, os/as estudantes público-alvo, os desafios da interação entre professor/a-estudante, etc, para, a partir das vivências constituídas, realizar intervenções planejadas para o contexto identificado. O ES remoto no PROEJA/ESTES-UFU proporcionou importante experiência profissional aos/

as licenciandos/as, com a imersão na realidade da EJA e no cotidiano dos/as estudantes, sensibilizando-os/as e mobilizando-os/as sobre os desafios do processo educativo em geral e, em especial no período pandêmico, possibilitando reflexões sobre a relação teoria e prática (a práxis), sobre sua formação e ação como agente de mudanças, buscando novos conhecimentos que auxiliem na transformação do olhar sobre as práticas educativas para esse público, bem como do contexto em que os estudantes estão inseridos. acreditamos que esta modalidade de atividade "Estágio Supervisionado", numa parceria entre universidade e educação básica profissional, afirmamos que há possibilidades, mas com desafios, o que não seria diferente na educação, o que nos potencializou nas buscas de atividades que apresentassem sentidos e significado socais.
PALAVRAS–CHAVE: Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos; Formação crítico-reflexiva.

SUPERVISED INTERNSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND PROFESSIONAL BASIC EDUCATION: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT: The present study aims to report a remote Supervised Internship (ES) experience with Youth and Adult Education (EJA), which aims to promote the training of the licentiate from a critical-reflective perspective, based on a respectful perspective. and care for the student, and about the place he/she occupies, his/her individualities and enhancing his/her abilities. The proposal had its origin in the discipline of Supervised Internship I, of the Biological Sciences course at the Federal University of Uberlândia - UFU, which was carried out in the Technical Course in Environment, at the Technical School of Health - ESTES/UFU and at the State School of Uberlandia (Museum). The experience reported here was carried out in 2021/2, remotely, due to the pandemic context. The actions developed were based on conversation circles with the interns, who were situated in the context of the supervised internship, the school in the pandemic, the political-educational context of EJA and the teaching work for this educational modality. In a second moment, the interns had the opportunity to approach the students, participate in some classes taught by the supervising teacher, in order to learn about the context in which they would work, they also got to know remote teaching at the rural school, the target audience students, the challenges of teacher/student interaction, etc., in order to carry out interventions planned for the identified context based on the constituted experiences. Remote SE at PROEJA/ESTES-UFU provided important professional experience to undergraduates, with immersion in the reality of EJA and in the daily lives of students, sensitizing them and mobilizing them about the challenges of educational process in general and, especially in the pandemic period, enabling reflections on the relationship between theory and practice (praxis), on its formation and action as an agent of change, seeking new knowledge that helps in transforming the look on educational practices for this public, as well as the context in which students are inserted. We believe that this modality of activity "Supervised Internship", in a partnership between university and professional basic education, we affirm that there are possibilities, but with challenges, which would not be different in education, which strengthened us in the search for activities that present meanings and meaning social.
KEYWORDS: Teacher Training; Youth and Adult Education; Critical-reflective training.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que atende pessoas que foram excluídas do seu direito à educação na idade considerada regular. Seu público é diverso etária, social e economicamente (PEREIRA; SOUZA, 2020), mas a maioria dos indivíduos pertence às classes menos favorecidas da sociedade (RODRIGUES, 2010), podendo ser notadas dificuldades quanto ao acesso e domínio das tecnologias. Tais aspectos se constituíam em elementos desafiadores para o ensino presencial, e agravarem-se ainda mais em tempos de pandemia, tornando a EJA uma das modalidades de ensino mais vulneráveis à interrupção das atividades escolares.

Deste modo, recai sobre as instituições escolares e sobre o/a professor/a alguns desafios de pensar estratégias de inclusão focadas nas necessidades desta modalidade de ensino, em busca de garantir condições de aprendizagem mais justas, e que possibilitem a manutenção do público (os estudantes e, em alguns casos, até dos/as professores/as).

Inserido nesse contexto de desafios e dilemas da EJA, o estágio supervisionado (ES), enquanto espaço tempo de formação da identidade docente, apresenta-se como uma importante possibilidade dos/as licenciandos/as desenvolverem a formação crítico-reflexiva, voltada para o olhar sobre o outro, e o lugar que ele ocupa, respeitando suas individualidades, sua história de vida.

A esse respeito Freire (1996) afirma:

> Não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam à escola (FREIRE, 1996, p. 37).

Por isso, lembramos o que disse Pereira (2006)

> O professor, durante a sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história da ciência com que trabalha e em que pontos se relacionam (PEREIRA, 2006, 47).

Entretanto, quais são ou foram os desafios e as possibilidades da formação crítico-reflexiva de professores no contexto pandêmico?

Partindo desse pressuposto, o presente texto tem por objetivo relatar uma experiência de estágio supervisionado (ES) remoto junto à educação de jovens e adultos (EJA) no contexto pandêmico, baseada no olhar de respeito e cuidado com o/a estudante, e sobre o lugar que ele/a ocupa, respeitando suas individualidades e potencializando suas habilidades, com vistas à formação do/a licenciando/a a partir da perspectiva crítico-reflexiva.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste no relato de uma experiência originado no componente curricular Estágio Supervisionado I, do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, o qual foi realizado no curso Técnico em Meio Ambiente, da Escola Técnica de Saúde – ESTES/UFU e da Escola Estadual de Uberlândia (Carinhosamente chamada de Museu).

O curso Técnico em Meio Ambiente, criado em 2010, é uma parceria entre a UFU e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), coordenado pela ESTES e a Escola Estadual de Uberlândia – Museu (Uberlândia-MG). Nesta parceria os componentes curriculares relacionados à modalidade Educação Profissional Técnica de Ensino Médio – PROEJA, são ofertados pelo curso, enquanto as disciplinas do currículo básico do ensino regular são ofertadas pela a SEE/MG oferta as disciplinas do Ensino Médio.

Este Curso atende ao Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, do Ministério da Educação. No Art. 1º, fica instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA o qual, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto, abrange os seguintes cursos e programas: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2004).

Já o Estágio Supervisionado I, é desenvolvido no 7º período do Curso de Ciências Biológicas UFU, com carga horária de 105 horas. Voltado para a formação docente para o exercício profissional na perspectiva da investigação, propõe a realização de propostas de ensino em espaços não formais de educação.

Esta parceria entre Escola Estadual Uberlândia, ESTES e Ciências Biológicas – UFU na constituição de um espaço-tempo de formação crítico-reflexiva de professores teve início em 2018, e outrora foi relatada em evento educacional (PEREIRA; OLIVEIRA, 2019). Entretanto, a pandemia nos impôs um conjunto de novos desafios que tornou essa parceria ainda mais complexa e desafiadora, instigando-nos a compartilhar os saberes constituídos nessa nova perspectiva.

A experiência aqui relatada foi realizada em 2021/2, e foi completamente promovida de forma remota, em função do contexto pandêmico. O desenvolvimento da proposta se deu no âmbito de diferentes componentes curriculares ministrados pelo professor supervisor de estágio, de acordo com cada turma do Curso Técnico em Meio Ambiente que estava sendo acompanhada:

- 1º ANO: Introdução à Temática Ambiental; Legislação e Segurança Ambiental e Saúde Coletiva;
- 2º ANO: Análise Ambiental e Estudos dos Espaços Urbanos;
- 3º ANO: Educação Ambiental.

Os resultados apresentados a seguir foram sintetizados a partir de observações e análises realizadas pelos autores, que assumiram os papéis de formador/a de professores/as ao longo desse processo, como professora coordenadora do componente curricular de estágio e como professor supervisor da escola campo, no trabalho junto aos estagiários em contato com o contexto escolar e com estudantes da educação básica. Também foram utilizados para a construção dessa análise, relatos trazidos pelos estagiários como resultado das ações de estágio.

ANÁLISES

A construção de uma sociedade mais crítica está, segundo Freire (1996), fundada na ação docente. Para tanto, é importante que o professor tenha tido uma formação com bases no ensino crítico-reflexivo.

Corroboramos com o entendimento de Sordi e Bragnato (1998) de que a formação crítica dos indivíduos é aquela que possibilita a formação de sujeitos questionadores, capazes de um pensar independente e autônomo que os permita refletir sobre suas realidades (educacional, social, política, econômica, cultural, etc.) e instrumentalizados para viabilizar as rupturas no instituído. Para as autoras,

> O processo pedagógico, que visa a construção do saber do indivíduo, deve estimular o ato reflexivo, desenvolvendo sua capacidade de observação, análise, crítica, autonomia de pensar e de ideias, ampliando os seus horizontes, tornando-o agente ativo nas transformações da sociedade, buscando interagir com a realidade na qual estão inseridos (SORDI; BRAGNATO, 1998, p. 85).

Esse pensamento reflexivo está fundado nas ideias de John Dewey e Donald Schön e, de acordo com o primeiro, se origina no confronto entre o sujeito e situações problemáticas, momento em que ele é estimulado planejar estratégias adequadas para enfrentar essas situações (DORIGON; ROMANOWSKY, 2008). Ou seja, o pensamento analítico só acontece quando há um problema a resolver:

> (...) quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo esse processo duas formas: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. Nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto, estamos refletindo-na-ação. (SCHÖN, 2000, p. 32 apud DORIGON; ROMANOWSKY, 2008).

Considerando esses pressupostos nas experiências relatadas, ressaltamos que este trabalho não pretende apresentar uma fórmula para a formação crítico-reflexiva de professores/as, mas sim, compartilhar nossas experiências nessa jornada, a fim de instigar reflexões que contribuam para compreender aspectos que permeiam este processo.

As experiências proporcionadas no ES I desenvolvido em parceria com a PROEJA/ ESTES – Museu se constituíram em três momentos principais em busca da formação crítico-reflexiva.

No primeiro deles, foram realizadas rodas de conversa em que os estagiários foram situados no contexto do estágio supervisionado, da escola na pandemia, ao contexto político-educacional da EJA e ao trabalho docente para essa modalidade educativa.

Corroboramos com Pimenta e Lima (2009) quando dizem que:

> A identidade se constrói com base nos confrontos entre as teorias e práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permitem caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA e LIMA, 2009, p. 112).

Assim, este primeiro momento ofereceu elementos para que os estagiários pudessem se situar no âmbito do estágio supervisionado na EJA e, posteriormente, realizar análises sobre as situações vivenciadas. Deste modo, foram propostos estudos de textos, documentos e o acompanhamento de lives seguidos de fóruns virtuais de debate.

Num segundo momento, os estagiários foram acolhidos pelo professor supervisor, inseridos no ambiente de ensino remoto do PROEJA, e tiveram a oportunidade de conhecer sobre o contexto em que iriam atuar, os estudantes público-alvo, o ensino remoto na escola campo e os desafios da interação entre professor-estudante etc. Também tiveram a oportunidade de se aproximar dos estudantes e participar de algumas aulas remotas ministradas pelo professor supervisor.

Essa etapa possibilitou aos estagiários um olhar mais cuidadoso e sensível às particularidades dos estudantes da EJA, analisando como esses se relacionam com o ensino remoto, dificuldades pessoais e familiares, limitações quanto ao uso de tecnologias e para a realização das aulas em suas casas.

É notório que as mudanças repentinas causadas pela pandemia e a passagem do ensino presencial para o ensino a distância se configuraram como um grande desafio para a comunidade escolar, já que não houve tempo hábil para o adequado planejamento e adaptação. No caso dos estudantes, ainda que muitos tenham acesso às redes sociais, em sua grande maioria não têm intimidade com a anexação de documentos e o envio de e-mails nem mesmo com a busca de informações confiáveis em sites da internet (REIS; STROHSCHOEN, 2020). Além disso,

> Do ponto de vista das famílias de baixa renda, são muitas as questões postas, destacando-se, para começar, a inexistência de infraestrutura física e de conectividade para que qualquer atividade de ensino formal possa acontecer, (...) sofrimentos e adoecimentos mentais decorrentes do isolamento prolongado, passando pelos conflitos familiares, (...) modelos e rotinas de aulas remotas [que] não são capazes de dialogar e contribuir com a organização do cotidiano familiar, tornando-se, na verdade, mais um dos problemas a serem enfrentados (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 3).

Esses desafios ficaram bastante evidentes nos contatos dos estagiários com os estudantes do PROEJA, o que também os instigaram a pensar novas técnicas que os auxiliassem a percorrer caminhos significativos na promoção do ensino-aprendizagem, pensando estratégias acessíveis e mais eficientes.

Reflexões dessa natureza são de fundamental importância na construção de uma identidade docente inclusiva, democrática, baseada no olhar sobre o outro, e sobre o lugar que ele ocupa, respeitando suas individualidades, sua história de vida, na problematização de situações e no olhar crítico-reflexivo voltado para a inclusão dos estudantes.

Para Freire (1996) afirma que:

> Não é possível o respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se a sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 37).

Deste modo, esta segunda etapa foi fundamental para que os estagiários pudessem compreender esse contexto. E as particularidades do contexto pandêmico acabaram por escancarar essas condições de vida dos estudantes da EJA, quando o ensino remoto entrou em suas residências, e trouxe à tona os desafios vivenciados por eles para frequentar o curso Técnico em Meio Ambiente.

Também foi fundamental para que os estagiários pudessem entender como se dava o trabalho do professor supervisor, as ações por ele desenvolvidas e os conteúdos que estavam sendo abordados, para que pudessem planejar as ações que seriam por eles desenvolvidas, dando sequência à programação elaborada para cada turma.

Cabe destacar que as ações do professor supervisor com as turmas do PROEJA já vinham sendo desenvolvidas sob a perspectiva crítico-reflexiva, de acordo com uma programação de conteúdos embasados e destacados a seguir:

- 1º Ano PROEJA: texto/reportagem “Um mar de doenças” (SOARES; FOLETTO; MARINHO, 2009).
- 2º Ano PROEJA: texto “11 dicas para um desenho urbano sustentável inspiradas nos povoados tradicionais” (VILLARINO, 2016).
- 3º Ano PROEJA: texto/Poema “Eu, Etiqueta: Propaganda e Ideologia” (ANDRADE, 2021).

Esse momento de acompanhamento e participação nas atividades do professor supervisor contribuiu para que os estagiários se situassem na perspectiva crítico-reflexiva.

No terceiro e último momento, os estagiários puderam planejar e realizar intervenções voltadas para o contexto identificado, dando sequência às ações que vinham sendo desenvolvidas pelo professor supervisor. Deste modo, em todas elas foram mantidas

os textos motivadores.

Diante das intervenções, importantes destacar o que disse Fernández (2001b),

> Intervir (vir entre). Interferir (ferir entre), 'ferir', herir em castelhano antigo e em português. Mesmo que, às vezes, necessitemos interferir, tendemos a que nossa intervenção seja da ordem de uma 'intervenção' (incluir outra versão), sem anular as outras possibilidades (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 35).

A seguir, fazemos uma breve descrição do que foi planejado e desenvolvido pelos estagiários.

Para o 1º Ano PROEJA, os estagiários partiram do texto motivador "Um mar de doenças" (SOARES; FOLETTO; MARINHO, 2009) elaboraram uma sequência didática com o objetivo de "Entender o ciclo das doenças parasitárias, bem como as medidas de prevenção, diagnóstico e tratamento e Conhecer diferentes recursos de criação de material de divulgação, aqui no caso: Canva® e Fanzine (Estagiárixs 1 e 2).

Para essa sequência, abordaram as parasitoses: Ascaridíase, Teníase, Larva Migrans cutânea, Oxiurose. Para a abordagem, partiram das experiências prévias dos estudantes do PROEJA, levando em conta os saberes populares e introduzindo os conhecimentos científicos. Ao final, sugeriram que os estudantes elaborassem folders sobre uma das doenças utilizando ferramentas digitais como o Canva®. Para tnto, ofereceram orientações básicas sobre a ferramenta. Para os estudantes que não tivessem acesso ao recurso, orientaram sobre a elaboração de Fanzines.

Alguns dos folders produzidos foram apresentados para toda a turma e sugeriu-se compartilhar com familiares e amigos para a divulgação dos conhecimentos produzidos (Figura 1).

Com o 2º Ano PROEJA, partindo do texto motivador "11 dicas para um desenho urbano sustentável inspiradas nos povoados tradicionais" (VILLARINO, 2016), os estagiários trouxeram para o contexto da cidade de Uberlândia-MG os elementos abordados por esse texto, discutindo questões relacionadas a cidadania, preservação ambiental, planejamento urbano, etc. Com isso, repensaram a organização da cidade, melhorias necessárias e a necessidade da participação popular na política.

Já no 3º Ano PROEJA, partindo do texto/Poema "Eu, Etiqueta: Propaganda e Ideologia" (ANDRADE, 2021), discutiram questões relacionadas ao capitalismo, consumismo e identidade.

É importante destacar que os textos motivadores se constituíram em elementos para exercitar a leitura, o diálogo, promover o debate, experienciar momentos de fala e de escuta e tirar dúvidas. Mas, para além disso se constituíram também em elementos contextualizadores que permearam múltiplas ações didáticas propostas pelo professor supervisor e pelos estagiários, que objetivaram trabalhar interdisciplinarmente diferentes temáticas e conteúdos, e possibilitaram analisar os contextos pessoais de vivências, avaliar decisões, ponderar ações e em alguns casos fazer (re)decisões. Deste modo, foi possível

permitir que os estagiários vivenciassem diferentes formas de refletir e promover a reflexão dos estudantes, superando a linearidade do ensinar e aprender (Figuras 1 a 3).

Figuras 1 a 3 – Material sobre doenças parasitárias, elaborado pelos estudantes do 1º Ano PROEJA, 2021.

Fonte: Estagiárixs 1 e 2.

O trabalho desenvolvido no ES1 buscou permitir que os estagiários refletissem sobre os contextos dos estudantes do PROEJA, identificando seus desafios e buscando alternativas que pudessem contribuir para a sua formação, sem apresentar conhecimentos prontos e acabados.

Para Vasconcelos (1996), a construção de um processo pedagógico crítico-reflexivo requer a mobilização e a construção do conhecimento, por meio da promoção de espaços para o seu desenvolvimento e de práticas significativas em sala de aula, que sejam capazes de relacionar os conhecimentos e a educação à realidade política, social, econômica e profissional.

Nesse sentido, os três momentos principais que constituíram o ES1 foram permeados por rodas de conversa que se constituíram em espaços de debate e reflexão sobre e na ação e foram coroados com a elaboração de um memorial, em que o estagiário deveria anotar suas vivências e reflexões sobre elas.

Nestes espaços, os estagiários puderam compartilhar as dificuldades enfrentadas, intercambiar experiências, buscar soluções coletivas e propor alternativas às ações didáticas executadas. Abaixo, transcrevemos as falas de alguns estagiárixs destacando os significados da experiência vivenciada.

> “A experiência com o estágio foi **muito interessante** porque me fez pensar em como tratar o trabalho em sala de aula. (...) . A escola exige muito, **cada turma carrega questões diferentes** e é importante manter uma organização especial para levar isso, coisa que eu não consegui durante o período de estágio. (...) **foi ótimo conhecer novas ferramentas para aulas** utilizadas durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma delas os Planos de

Estudos Tutorados 2021 (PETS) (...). Eles podem ser utilizados como um guia para elaboração de conteúdo, mas acredito que trabalhar só com eles é insuficiente, porque traz textos pouco explicativos, e não serve como única ferramenta para responder às perguntas do próprio material. E no final **percebi também que tenho muita afinidade com o trabalho com turmas do EJA**, tanto pela personalidade, quanto pela forma de conversar e pela vivência que tive com meu pai, que estudou nessa modalidade por muito tempo. Apesar de ter convivido com isso, nunca me imaginei trabalhando com EJA, mas **hoje já considero muito mais do que com o ensino regular**, e isso, com toda certeza, foi proporcionado durante o desenvolvimento do estágio." (Estagiárix 1, grifos nossos)

"O Estágio Supervisionado I foi importante para refletir sobre a prática docente. Além disso, **a vivência de estágio de forma remota aproximou ainda mais os professores/estagiários da realidade dos alunos**, e **pude perceber um grande número de estudantes que não conseguem acessar as aulas, ou por dificuldades de manipular os aparelhos tecnológicos ou por falta dos mesmos**, como relatou o Professor João. Por fim, **foi um desafio aliar a teoria que adquirimos ao longo da formação com a prática**, de maneira clara e objetiva, no cenário de pandemia, mas acredito que conseguimos com êxito. **Valeu muito pensar e refletir sobre a sala de aula como um espaço transformador**, **que o sujeito quando tem acesso ao conhecimento passa a refletir seu cotidiano**, como foi relatado por um dos estudantes." (Estagiárix 2, grifos nossos).

As transcrições acima citadas revelam que, apesar dos desafios, a proposta se constituiu em uma experiência rica e formativa para os estagiários. No caso dos estudantes do PROEJA, as percepções não foram diferentes, conforme pode ser percebido nos relatos a seguir:

"Foi uma aula diferente, pois expressamos um pouco do nosso dia e ficamos conhecendo um pouco dos alunos que vão estar conosco…" (Estudante 1, TMA, 1º Ano TMA).

"Esta aula foi um pouco diferente das nossas aulas do dia a dia. Foi uma aula que nos mostrou que precisamos (..) aprender a forma correta de nos expressar, mas também não precisamos nos cobrar tanto. E que todos os dias cada um de nós seja professor, seja aluno continua a aprender e trazer esse aprendizado pra vida. (Estudante 2, 1º Ano TMA).

"Os alunos de estágio interagiram com os alunos do museu, foi apresentado uma música do Teatro Mágico (Pena) e também foi falado sobre o texto Eu etiqueta, que tem a ver com o meio ambiente. Por ostentar assim, tão orgulhoso de seu não eu (...) a indústria e o homem abusam e há uma consciência por parte das propagandas" (Estudante 5, 3º Ano TMA).

"(...) O consumismo está ligado ao capitalismo, à venda de produtos e serviços visando lucro, não importando com o descarte desses produtos eletrônicos na natureza. Pois determinados produtos (...) (são) fabricados para ser descartado em breve, influenciando o consumidor a adquirir uma nova mercadoria, não sabendo onde descartar os produtos antigos prejudicando o nosso meio ambiente, ou seja, falta ali a educação ambiental. Com esse consumismo gasta mais água, energia e aumenta o volume de resíduos acumulados em aterros e lixões." (Estudante 4, 3º Ano TMA).

É importante destacar que o processo de busca pela formação crítico-reflexiva de professores no ES1 tem sido um convite a repensar o processo pedagógico na sala de aula do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, com especial atenção à inserção do estagiário na escola campo de estágio e aos processos avaliativos. Nesse contexto, o cuidado na relação entre professor de estágio e professor supervisor, bem como o acolhimento do estagiário na escola campo de estágio têm sido elementos essenciais nesse processo. Entendemos que esse não é um projeto imediatista, mas sim uma construção a longo prazo, por isso investimos numa proposta de estágio como um projeto formativo e numa parceria que buscamos cultivar incessantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado (ES) remoto no PROEJA/ESTES-UFU proporcionou uma importante experiência profissional aos licenciandos, com a imersão na realidade educacional da EJA, conscientizando-os sobre a relação teoria e prática, bem como as possibilidades de refletir sobre sua formação e ação como agente de mudanças, buscando novos conhecimentos que auxiliem na transformação do olhar sobre as práticas educativas para esse público, bem como do contexto em que os estudantes estão inseridos.

Outro fator importante é que esta parceria proporciona e proporcionou maiores integrações entre e com a Universidade e a Educação Básica, aqui com e para os estudantes do Curso Técnico em Meio Ambiente, no sentido de estabelecermos conexões de saberes e fazeres na escolarização e profissionalização dos estudantes.

Mesmo com limitações e dificuldades aos acessos e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), os estagiários foram sensíveis e colaborativos nas conduções dos desafios e sucessos durante o período do estágio.

Inserido nesse contexto de desafios e dilemas da EJA, o estágio supervisionado 1, enquanto espaço tempo de formação da identidade docente, apresentou-se como uma importante possibilidade dos licenciandos desenvolverem a formação crítico-reflexiva, voltada para o olhar sobre o outro, e o lugar que ele ocupa, respeitando suas individualidades, sua história de vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Eu Etiqueta**. Disponível <https://www.culturagenial.com/analise-poema-eu-etiqueta-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso: 18/09/2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, DOCUMENTO BASE**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_proeja.pdf> Acesso: Novembro de 2011.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes,** v. 3, n. 5, p. 8-22, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PEREIRA, A. H. B.; SOUZA, L. A. A BNCC e os impactos dos itinerários formativos para EJA. **Caderno Intersaberes**. V. 9, N. 23, p. 50-57, 2020.

PEREIRA, F. A.; OLIVEIRA, J. C. de. Universidade e escola: em busca da formação crítico-reflexiva de professores no estágio Supervisionado. In: **Anais do XII EIFORPCS**. V.1, Uberlândia-MG, Culturatrix, 2020.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autênctica, 2006.

PRETTO, N. L; BONILLA, M. H. S; SENA, I. P. F. S. (Ogs.). **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. Salvador: Edição do autor, 2020.

REIS, E. F.; STROHSCHOEN, A. A. G. O tema coronavírus nos Planos de Estudo Tutorados do ensino fundamental - anos finais do Estado de Minas Gerais. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 1817-1840, 2020. Disponível <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/825>. Acesso em: 10 maio. 2021.

RODRIGUES, R. L. Estado e políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp. 44-59.

SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, R.; FOLETTO, M.; MARINHO, S. Um mar de doenças. **Revista Veja**. Edição 2123. 29 de julho de 2009. Disponível: http://veja.abril.com.br/290709/um-mar-doenca-p-108.shtml. Data de acesso: 14/09/2009.

SORDI, M. R. L; BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítico-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. Rev. **Latino-Am. Enfermagem**. V. 6, N. 2, Abr. de 1998, p. 83-88. Disponível <https://www.scielo.br/j/rlae/a/3kZxMWq3nbyhQZhyrQfYkjs/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. de 2021.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos da Libertad**. V. 2. 4. ed. São Paulo. 1996.

FILHOSOFIA: UMA PRÁTICA DE DIÁLOGO E ESCUTA ATIVA POR MEIO DE REFLEXÕES FILOSÓFICAS

Data de aceite: 02/06/2023

Juliana Cristhina Murari Assunção
Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pelo programa de Pós Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
São Paulo - SP

RESUMO: Neste trabalho será apresentado um relato de experiência ocorrido no ano de 2020 em uma intituição privada, de educação básica, na cidade de Londrina-PR. Nesta, foi elaborado e executado um projeto denominado: Filhosofia. A partir das aulas online os familiares passaram a participar mais ativamente das aulas, e interagiam com os professores e com as temáticas trabalhadas. Contudo, mesmo que o isolamento estivesse sido instaurado, não se percebeu uma melhora na comunicação entre pais e filhos. Devido a isso, o objetivo maior do projeto era ser um meio para incentivar o vínculo familiar, por meio da prática do diálogo e da escuta ativa. Na qual, todos os integrantes da família poderiam conversar sobre temáticas filosóficas e presentes no cotidiano de todos. Foi realizado quatro encontros, que tiveram como público, os alunos do Ensino fundamental II e do Ensino Médio, abarcando mais de 50 famílias. O projeto alcançou o resultado esperado, na medida em que pais e filhos dedicaram um tempo de qualidade, promovendo um diálogo saudável sobre temas comuns aos dois.

PALAVRAS- CHAVE: Educação, Filosofia, Diálogo, Família

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apresentar um relato de experiência sobre uma prática pedagógica realizada em uma instituição privada de Londrina a partir de 2020 denominado de *Filhosofia*. Com a chegada da pandemia COVID-19, as aulas passaram a invadir as casas dos educandos. Por meio do ensino remoto e híbrido, os profissionais da educação se esforçaram imensamente para continuar promovendo e incentivando a aprendizagem. Isso ocorreu em todas as disciplinas, inclusive na Filosofia, disciplina que ministro há 10 anos na respectiva escola. Ao longo das aulas era perceptível a participação dos pais dos alunos, pois esses estavam, muitas vezes ouvindo e

até mesmo avaliando a didática do professor. Muitos afirmavam não ter tido a disciplina de Filosofia quando cursaram a educação básica, outros diziam até ter tido, mas não gostavam da matéria, ou a consideravam muito difícil.

Como professora, eu recebia muitas mensagens e ouvia comentários dos alunos dizendo que os pais tinham achado as aulas interessantes e que estavam gostando de conversar sobre o assunto. A partir disso, juntamente com a coordenadora da instituição, desenhamos o projeto "Filhosofia". Este não tinha a intenção de ser uma palestra ou seminário, mas sim, visava promover o diálogo e a escuta ativa entre pais e filhos, por meio de reflexões filosóficas atuais e urgentes em nossa sociedade, utilizando as metodologias ativas. Para isso, foi proposto um encontro via *Google Meeting*, totalmente online, às quintas-feiras a noite, primeiramente para as turmas do 6º ano matutino e vespertino, na outra semana para os alunos do 7º ano, na próxima para os 8º anos e por fim para os alunos dos 9º anos e o Ensino Médio. Os encontros não eram obrigatórios, nem tampouco os alunos receberam notas ou bônus pela participação. Foi um convite, e participaram as famílias que assim desejavam.

O primeiro encontro ocorreu em setembro de 2020, em um momento grave da pandemia, onde jovens e adultos se sentiam presos e solitários devido ao isolamento. Devido a isso, a escolha do primeiro tema foi Liberdade. Neste busca-se refletir: sobre o que é liberdade? Será que pais e filhos compreendem o conceito de liberdade do mesmo modo? Somos ou não totalmente livres? Existe destino ou toda nossa vida depende de nossas escolhas? Se depender de nossas escolhas a liberdade está atrelada à responsabilidade?

Devido a grande participação das famílias e atendendo aos pedidos dos alunos, o segundo encontro ocorreu em junho de 2021, novamente via *Google Meeting* e totalmente online, devido a persistência da pandemia. Este, seguiu o mesmo cronograma do anterior, ocorrendo às quintas-feiras à noite, primeiramente para as turmas do 6º ano e assim sucessivamente para as turmas subsequentes. O tema do *Filhosofia* 2021 foi: "Redes sociais e autoestima". Este assunto foi escolhido a partir da demanda na escola, dos pedidos dos pais e dos próprios alunos. Nosso objetivo nesse momento era refletir se: As redes sociais prejudicam nossa autoestima? A partir de qual idade é correto o acesso às redes sociais? É possível um uso harmônico das redes sociais sem prejudicar nossa auto imagem?

Mais uma vez o projeto teve uma participação efetiva das famílias e conseguimos promover um momento de união, interação e diálogo. Tais resultados é o que se busca demonstrar a seguir.

METODOLOGIAS ATIVAS

O projeto teve por base em sua prática as Metodologias Ativas. Essas, designam um conceito amplo, que pode englobar diferentes práticas em sala de aula, de modo geral,

abarcam um conjunto de estratégias planejadas para possibilitar a participação efetiva de todas as pessoas envolvidas em determinadas atividades acadêmicas. Existem muitas maneiras diferentes de trabalhar as metodologias ativas, tais como o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a gamificação entre outros. Entretanto, em todas é possível perceber, que buscam transferir para o aluno o protagonismo no processo de aprendizagem (MORAN, 2013).

> Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento (DIESEL, BALDEZ e MARTINS, 2017).

Diesel, Baldez e Martins (2017) apontam que, ainda que existam diferentes modos de executar as metodologias ativas, todos eles possuem algumas características comuns. A primeira delas, indicada pelos autores, é o "protagonismo do aluno", ou seja, quando o professor planeja a aula, ele deve elaborar uma estrutura de ensino aprendizagem, na qual o aluno participe ativamente do processo. Deixe de ser passivo e receptor de informações, e passe a ser o responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Ao atuar durante todo o processo formativo, o aluno recebe um maior incentivo, aguçando seu interesse e curiosidade.

A "reflexão" também é um estímulo que deve estar sempre presente nesse tipo de aprendizagem, o aluno precisa constantemente pensar sobre o que aprende e como aprende, além disso, aquilo que ele estuda deve fazer sentido e estar relacionado às suas próprias experiências, não só pedagógicas, como também pessoais, familiares e sociais. Além disso, neste modelo de ensino os alunos são incentivados a aprenderem de forma autônoma a partir de "problemas e situações reais". Aquilo que é trabalhado em sala de aula serve para que ele possa identificar as problemáticas do seu cotidiano e buscar maneiras de solucioná-las.

POR UM ENSINO DE FILOSOFIA ATIVO

A Filosofia surgiu no século VI a. C., na Grécia e se consolida, portanto, como uma das disciplinas mais antigas existentes (REALE e ANTISERI, 1990). Devido a sua história, ela possui uma ampla base teórica, pautada em argumentos e reflexões, quase sempre, sem objetivo prático. Em consequência disso, durante muitos séculos, essa disciplina foi ensinada de maneira bastante tradicional e expositiva. Essa metodologia de ensino, no entanto, não se adequa mais aos anseios das escolas contemporâneas. Hoje, muitos consideram a Filosofia uma disciplina monótona, rebuscada e desinteressante.

No que diz respeito à didática do ensino de Filosofia, existe uma dicotomia entre os pensadores, que questionam se, ensina-se a História da Filosofia ou se ensina o

filosofar. Ensinar a História da Filosofia significa ler e interpretar as obras de filósofos clássicos, tal como Platão e Aristóteles. Nesse sentido, caberia aos professores indicar os textos e explicar os temas propostos pelos autores e suas obras. Aos alunos, caberia a dificuldade de interpretar e compreender os textos, assimilando a teoria elaborada pelo autor. Entretanto, o uso da literatura tradicional possui alguns empecilhos, os alunos têm dificuldade de compreender os textos, e de organizar seus argumentos. Além disso, os jovens de modo geral, se dispersam facilmente e não conseguem manter sua concentração em um texto específico por horas. O mundo se tornou objetivo, rápido e prático, e essas não são características aplicáveis à filosofia.

A Filosofia, contudo, não pode ser reduzida somente aos seus conteúdos, ao mero teorizar. Segundo o filósofo Immanuel Kant (1724-1804) a Filosofia não deve simplesmente fazer história, mas efetivamente filosofar. Esse verbo indica tanto uma atividade quanto um produto (Porta apud FALABRETTI e OLIVEIRA, 2010, p. 14). Desse modo, não se deve ensinar só a História da Filosofia, mas também promover o filosofar, que, de modo prático, designa desencadear o processo de reflexão e questionamento. Para Falabretti e Oliveira (2010) o ensino de Filosofia é parte do próprio filosofar e não um adendo ou acréscimo. Ao ler, escrever e pensar a filosofia, busca-se a amizade com a sabedoria e investiga-se problemas universais.

> A Filosofia não é um saber castrado: ela é uma carta de amor. O conceito filosófico não se expressa de maneira fria e retilínea, destituído das vivências daqueles que o engendrou no fundo do seu próprio ser (FALABRETTI e OLIVEIRA, 2010, p.14).

Nesse sentido, é mister lembrar, que ensinar Filosofia não pode estar desvinculado do próprio exercício do filosofar, mas os alunos precisam ser ativos nesse processo.

HABERMAS, A RAZÃO COMUNICATIVA E A EMANCIPAÇÃO

Desde do seu nascimento a Filosofia vê o diálogo como um meio de promover a reflexão e a criticidade. O próprio processo de autoconhecimento envolve um olhar e comunicação consigo mesmo, visando compreender suas ideias em ações. O filósofo grego Sócrates, utilizava o discurso como único e efetivo método de ensino. Ele partia dos conhecimentos prévios dos seus interlocutores, e, a partir delas demonstrava as falhas de seus pensamentos, elevando as discussões de âmbito particular para uma esfera universal.

Essa tradição não mudou ao longo de toda a história. Contudo é com o filósofo alemão: Jürgen Habermas (1929) que encontramos um projeto educativo que privilegie o diálogo, a interação e o entendimento como formas de coordenação da ação social e pedagógica. A questão do desenvolvimento racional, a importância da linguagem e a saída da alienação são temas centrais de suas reflexões filosóficas.

> "Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre

> a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão" (Habermas, 1987a, p. 15).

Somente por meio da razão é que os seres humanos serão capazes de encontrar a solução para seus problemas e conflitos. Essa racionalidade é expandida e se torna emancipada por meio do diálogo.

> A racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se "pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo" (Habermas, 2000, p. 437).

Para o filósofo, é preciso criar espaços públicos de discussão, onde cada indivíduo possa falar abertamente sobre o que pensa, sem a intenção de persuação ou dominação. Se for buscado o consenso é possível produzir uma nova ordem de pensamento, promovendo a criticidade, a empatia nas relações sociais.

O projeto *Filhosofia* baseou-se nos preceitos teóricos de Habermas para pensar e executar suas atividades. Quando pais e filhos foram chamados para dialogar, foram colocados, frente a frente, opiniões de diferentes gerações, e que habitam a mesma casa. Do mesmo modo, foram conhecidos argumentos de pessoas de mesma idade, mas com vivências diferentes, por exemplo, pais de uma mesma turma que não se conheciam, ou alunos de cada série. Os encontros não visavam o convencimento, nem tinham um preceito considerado correto.

DESENVOLVIMENTO DO FILHOSOFIA

O projeto buscava ser desenvolvido por meio das metodologias ativas. Devido a isso, primeiramente a professora realizava a apresentação do tema daquele encontro. Em seguida, pais e alunos eram questionados sobre o que pensavam sobre as questões propostas. Nesse momento, a intenção era partir dos conhecimentos prévios e das opiniões das famílias, e estas puderam falar abertamente. Após isso, a professora mediadora explicava o que a História da Filosofia já havia falado a respeito de tal tema, expondo argumentos e teses opostas. No primeiro encontro, cujo tema era Liberdade, foi apresentada a teoria grega sobre destino, a tese do livre arbítrio de Santo Agostinho e a teoria da liberdade total humana de Jean Paul Sartre.

No segundo encontro que visava discutir a relação entre as redes sociais e nossa autoestima, primeiramente foi apresentado o conceito de autoestima, depois exposto quais os conflitos enfrentados por aqueles que não possuem uma autoestima elevada, como o medo do julgamento, insegurança, procrastinação, entre outros. Em seguida foram demonstrados exemplos de pessoas amplamente seguidas nas redes sociais, especificamente no Instagram. Analisando como é a vida e a aparência que estas revelam no mundo online.

Feito isso, os pais e alunos eram convidados a conversar sobre o assunto apreendido, e responderem a um questionário elaborado no *Google Forms*. Depois, cada um teve espaço para expor sua visão novamente. Por fim, terminamos a reunião convidando as famílias e continuarem a conversa em casa. Não buscamos determinar o que era certo ou errado, apenas tínhamos a intenção de incentivar a reflexão, o diálogo e a escuta. Muitos pais não concordavam entre si, ou até mesmo os filhos não concordavam com seus próprios pais. E, exatamente por isso, nesse universo de contradições, o objetivo foi se cumprindo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os dois encontros, ocorridos em 2020 e 2021, tivemos a adesão de em média 25 famílias por semana, totalizando mais de 100 famílias atendidas ao longo do projeto. Vale lembrar que a participação no projeto não era considerada obrigatória, nem para os pais nem para os alunos. Além disso, as turmas do Colégio Interativa de Londrina contêm, no máximo, 35 alunos. Em face disso, consideramos que foi excelente a quantidade de participantes. Além disso, os objetivos foram mais do que cumpridos, pois o que vimos foram pais e filhos conversando, se olhando, interagindo. Os pais dos alunos da mesma turma se conhecendo, se ouvindo, e vendo que em todas as casas existem os mesmos conflitos e dilemas.

No encontro sobre Liberdade o conceito revelava o medo que os pais de crianças do 6º ano sentiam, da dificuldade de decidir sobre dar ou não a liberdade tão pedida pelos filhos, seja para o uso do celular, para sair sozinho ou para administrar as tarefas escolares. Já entre os pais dos mais velhos, como alunos do 9º ano e Ensino Médio, encontrávamos o conceito de liberdade atrelado ao de responsabilidade. Os pais consideram que os filhos já têm idade suficiente para realizar suas próprias escolhas, como também para arcar com as consequências dela. Muitos pais comparavam a liberdade que tinham quando adolescentes com aquela que permitem hoje aos seus filhos.

No encontro sobre Redes sociais e autoestima o que prevaleceu foi um consenso de que os jovens não tem uma boa autoestima, se sentem cada vez mais incapazes e inseguros, seja sobre sua aparência física, seja sobre suas habilidades pessoais. Os pais consideram a mídia, no geral, um grande agravante disso. Todavia, a maioria dos pais acredita não ser possível não estar mais conectado, sendo necessário conversar com os filhos sobre os perigos que a internet apresenta, para que eles possam usá-la com consciência e responsabilidade.

Imagem 1: Encontro com as famílias do 9º ano

Fonte: próprio autor.

Imagem 2- Encontro com as famílias do 6º ano

Fonte: próprio autor.

Imagem 3: Famílias do 9º e Ensino Médio

Fonte: próprio autor.

Nas fotos é possível perceber as famílias reunidas, não para a realização de hábitos comuns, mas com o objetivo de conversar. É visível pais e filhos trocando olhares, se ouvindo, se estranhando e se compreendendo. O que ocorreu nos nossos encontros foi

reflexão, criticidade, diálogo, escuta ativa, mas também, amor, demonstrações de afeto e de atenção.

Após o término de cada encontro eu recebia muitas mensagens no celular, dizendo que os pais gostaram de ter participado e que queriam saber quando seriam os próximos.

Imagem 4 e 5: mensagens dos alunos após o *Filhosofia*

Fonte: próprio autor.

Os resultados do projeto foram além de nossas expectativas. Devido a isso, o projeto se tornou curricular e irá acontecer todos os anos, abordando temas que a comunidade escolar considerar pertinente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto além de todos os objetivos já apresentados, buscava revelar um outro lado da Filosofia, mostrando que ela faz parte de nossas vidas todos os dias, em cada escolha que fazemos, em nossas responsabilidades e em nossa consciência. Enquanto humanos pensamos antes de agir e por isso, a cada segundo, nos deparamos com dilemas filosóficos. Além disso, em uma época em que o prático vale mais do que o teórico e que as disciplinas de Ciências Humanas estão cada vez mais desvalorizadas, o projeto se faz sumamente importante e necessário, pois demonstra o valor delas para toda a comunidade acadêmica.

Importa ainda lembrar que a escola não deve prezar somente pela transmissão de conteúdos aos alunos, mas sim pelo desenvolvimento humano, seja ele emocional ou social. Nesse sentido, o projeto Filhosofia proporcionou aos pais e alunos um momento de interação e emoção desvinculado das obrigações pedagógicas comuns, tais como entrega de boletim ou esclarecimento de ocorrências. Em nossos encontros famílias se predispuseram a estarem juntas, sem qualquer obrigação, apenas por escolha, para fazer coisas incrivelmente raras hoje em dia: refletir, conversar e ouvir.

REFERÊNCIAS

BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. 2014. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/> Acesso em: 09/10/20.

DIESEL, A. BALDEZ, A. L. S. MARTINS, S.N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema. 2017, V 14, nº 1, Pág. 268 a 288. Disponível em <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/ thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em 07/10/2020.

FALABRETTI, E. S.; OLIVEIRA, J. R de. Didática da Filosofia. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1999b.

__________. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Catedra, 2001.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

__________________. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf> Acesso em: 12/10/2020.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). Ciencia, tecnologia y sociedad. Madrid: Sistema, 1997.

INFLUÊNCIA DO PARADIGMA MARXISTA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO NO BRASIL

Data de aceite: 02/06/2023

Isaías Pascoal
Professor aposentado do Instituto Federal Sul de Minas Gerais
Pouso Alegre – MG
http://lattes.cnpq.br/7024609519643587

RESUMO: A teoria pedagógica marxista inspirou a normatização do ensino médio e da educação profissional de nível médio brasileiro. São seus conceitos fundamentais: trabalho como princípio educativo, politecnia, relação entre teoria e prática e emancipação do trabalhador. Foram postos em prática nos países que viveram a revolução socialista e hoje inspiram a ação pedagógica de muitos professores. Possuem forte significação ideológica e grande força inspiradora do trabalho educacional. A educação básica e profissional de nível técnico no Brasil passou por intensas mudanças legais entre os anos de 2010 e 2012, por meio da aprovação de Pareceres e Resoluções que lhe deram novas orientações. As modificações introduzidas se baseiam na adoção de um novo paradigma educacional assentado na assunção da pesquisa como princípio pedagógico e do trabalho como princípio educativo, ausentes da legislação anterior. O novo paradigma implica um olhar diferente para o campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional, legislação educacional, paradigma marxista, ensino técnico, paradigma do trabalho.

INFLUENCE OF THE MARXIST PARADIGM ON TECHNICAL LEVEL PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Marxist pedagogical theory inspired the standardization of secondary education and professional education at the Brazilian secondary level. Its fundamental concepts are: work as an educational principle, politeness, relationship between theory and practice, and worker emancipation. They were put into practice in countries that experienced the socialist revolution and today inspire the pedagogical action of many teachers. They have a strong ideological significance and a great inspirational force for educational work. Basic and professional education at a technical level in Brazil underwent intense legal changes between 2010 and 2012, through the approval of Opinions and

Resolutions that gave it new guidelines. The changes introduced are based on the adoption of a new educational paradigm based on the assumption of research as a pedagogical principle and work as an educational principle, absent from the previous legislation. The new paradigm implies a different look at the educational field.
KEYWORDS: Professional education, educational legislation, marxist paradigm, technical education, work paradigm.

1 I INTRODUÇÃO

A educação é um processo social ligado às estruturas e conjunturas da sociedade onde se insere. Mudam a sua forma de organização, valores e metas na medida em que muda a sociedade. Conforme Mannheim e Stewart (1978), as metas educacionais são historicamente determinadas. No interior das sociedades numa mesma época, a educação está sujeita aos interesses e valores dos grupos sociais.

O currículo escolar não é uma organização monolítica e imutável, por mais que a história evidencie a construção de cânons persistem ao longo do tempo, desafiando a necessidade de mudança (WITHY, 1985).

O currículo centrado em estudos literários, gramática e oratória dominou na Grécia helenística e na Roma antiga. Na baixa idade média, o *Trivium* e o *Quadrivium* eram o núcleo da educação de caráter superior na Europa (MARROU, 1973). Da mesma forma, durou por muito tempo a *Ratio Studiorum* jesuítica.

Aos poucos, porém, o currículo vai se adaptando às necessidades do tempo: correntes filosóficas e ideológicas dominantes, teorias pedagógicas hegemônicas, necessidades dos grupos sociais (a formação profissional para as classes populares e o estudo humanístico, clássico e propedêutico para as elites culturais), e as necessidades do Estado (a formação do novo homem socialista nos países que fizeram a revolução socialista; o novo homem superior fascista e nazista nos países que transitaram para esses regimes; a formação do cidadão nos países democráticos).

A educação não é uma organização neutra. Ela está prenhe de história e muito sujeita às demandas e visão de mundo dos que a impulsionam. É possível que ela seja o campo da vida social que mais expressa o que a sociedade é.

Embora a teoria marxista não seja propriamente uma teoria educacional, teve uma influência muito grande na organização da educação nos países que vivenciaram a revolução socialista e na inspiração de correntes pedagógicas e de educadores por todo o mundo.

Marx não foi um pedagogo e as suas referências à educação não são sistemáticas e nem longas. Mas aos marxistas militantes nos partidos social-democratas ou comunistas apresentou-se a necessidade de construir um programa educacional, como parte de um programa geral de governo.

A chegada ao poder dos revolucionários, primeiro na Rússia em 1917, depois nos

outros países que fizeram a revolução, exigiu a construção de um sistema educacional num contexto social extremamente crítico e turbulento.

A despeito da variedade dos países que se tornaram socialistas, é muito parecido o sistema educacional neles organizado, o que demonstra a força e a coerência dos conceitos e da perspectiva que orientaram a sua construção.

Mesmo fora dos países socialistas o paradigma marxista inspirou e inspira o trabalho de intelectuais da educação, pedagogos e professores. As novas leis que normatizaram a educação brasileira de nível médio e a educação profissional de nível médio refletem claramente a perspectiva teórica marxista para a educação.

Quais são os conceitos básicos do ideário marxista em educação, como eles foram trabalhados por Marx, que influências tiveram? Essas são as questões que este artigo pretende elucidar.

Entre 2010 e 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, após audiências e debates inúmeros entre os seus membros e com organizações diversas da sociedade civil, notadamente do meio educacional, aprovou o Parecer nº 7 de 2010 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, sobre a educação básica, o Parecer nº 5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, sobre o ensino médio, o Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 6 de 20/09/2012, sobre a educação profissional de nível técnico.

As modificações foram feitas tendo como anteparo o Decreto 2.208/97, os Pareceres e Resoluções construídos logo após a aprovação da lei 9.394/96, a LDB, no período que vai de 1997 a 1999 e, no caso da educação profissional, também o Parecer 39/2004 e o Decreto 5.154/2004.

Elas representaram a adoção do paradigma do trabalho como nova orientação da prática educacional, com todas as consequências daí advindas. Com ele, a filosofia marxista se tornou a nova fonte de inspiração da educação básica e profissional de nível técnico.

Os entusiastas da nova abordagem viram consagrados em lei a maior parte dos seus postulados. Se serão ou não efetivos, o tempo dirá, pois tudo é muito recente. Mas os conceitos e as perspectivas que lhe são inerentes vão se alastrando pelo campo da educação, sobretudo da educação de nível técnico, ambiente em que é mais afeito.

2 | PENSAMENTO MARXISTA SOBRE EDUCAÇÃO

As referências de Marx à educação nunca foram feitas por ela mesma, mas sempre no contexto de algum pensamento sobre as condições da classe trabalhadora explorada no interior do capitalismo, ou sobre a sociedade futura já revolucionada. É preciso entender que ele era um teórico, um intelectual, mas um teórico engajado. A sua causa principal era a revolução. Para Marx, o pensamento, separado das condições materiais de vida, é fruto da sociedade de classes que separa os que pensam dos que executam, condição

abominável que precisa ser extirpada na nova sociedade socialista a ser criada. As “Teses sobre Feuerbach” (sobretudo a XI tese) e a parte inicial de “A ideologia alemã” não deixam qualquer dúvida sobre o caráter alienante do pensamento abstrato, coisa na qual os alemães eram especialistas e que foi severamente criticado por ele e Engels em vários livros (MARX; ENGELS, 1986a).

No “Manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 1986b), a referência à educação ocupa uma parte mínima, nº II – Proletários e Comunistas, item 10, quando são relacionadas as medidas a serem tomadas nos países mais adiantados que passaram pela revolução socialista: “educação pública e gratuita para todas as crianças, abolição do trabalho nas fábricas, como existe hoje. Adequação do sistema educativo ao processo de produção material etc.”

Em “Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório” (MARX, 1982), no item 4, ao falar do trabalho juvenil e infantil de ambos os sexos, há também uma clara referência à educação. O contexto é o entendimento de que a grande indústria impunha o trabalho a crianças e adolescentes, que nas condições da época, eram degradantes. Daí a necessidade de lutar para impor limites ao trabalho na faixa etária de 9 a 17 anos. Não proibi-lo. Pois Marx sempre entendeu que o trabalho era um importante instrumento de formação para a classe trabalhadora, mesmo no interior do capitalismo. A proposta dele era dividir a faixa etária de 9 a 17 anos em 3 momentos: 9 aos 12, 13 aos 15, 16 aos 17 anos. O tempo de trabalho seria limitado por lei a 2, 4 e 6 horas respectivamente, sendo proibido o emprego de criança e adolescente sem educação simultânea.

A seguir, Marx enuncia o que entendia por educação: preparo intelectual, ginástica e educação tecnológica (que deveria transmitir os princípios gerais de todos os processos de produção). A combinação desses 3 elementos elevaria a formação dos filhos de trabalhadores bem acima dos das demais classes superiores.

A referência mais clara e densa de Marx à educação é feita no tomo 2 do livro 1 de “O Capital”, no capítulo fundamental da sua obra em que discorre sobre a produção da mais-valia relativa pela utilização da maquinaria e da grande indústria. A questão da educação aí ganha sentido vital e fica claro o seu significado no esquema marxista de interpretação da sociedade e na visualização da sociedade futura.

A grande indústria revolucionou a produção. E fará isso constantemente. Para ela, nenhuma forma de produção é definitiva, por causa da sua base tecnológica. Não há função que seja estável. Ela despojou o trabalhador de todo saber acumulado nas épocas anteriores. Ele foi reduzido a operações repetitivas que nada exigiam de aporte intelectual. Daí a necessidade de um tipo diferente de educação para os trabalhadores, capaz de unir ensino e trabalho, teoria e prática, e com uma base tecnológica capaz de ensinar os princípios gerais dos processos de produção. Marx via isso acontecendo já em sua época com Roberto Owen, na sua experiência em New Lanark, na Escócia. Citou as escolas politécnicas, agronômicas e as écoles *d’ enseignement professionnel* como modelos de

educação para os filhos de trabalhadores. Baseado em relatórios de inspetores fabris ingleses, enfatizou que a união de trabalho e ensino é útil para o trabalhador. Precisava só de regulamentação para evitar que a criança e o adolescente se esgotem em jornadas de trabalho estafantes. Mas ficar sem o trabalho não é bom. Ele era um trunfo nas mãos dos trabalhadores. Os inspetores perceberam que o rendimento das crianças que trabalhavam e estudavam era maior que o das demais classes, jogadas numa jornada de estudo estéril e cansativa. A indústria também ensinava. Em notas de rodapé, ele mostrou o atraso de pais fora das áreas industriais que não faziam caso de ver seus filhos estudando (MARX, 1984, pp. 86-90).

Um pouco mais tarde, em 1875, Marx submeteu o projeto de programa do Partido Social-Democrata Alemão, o SPD, a uma crítica mordaz, por considerá-lo indigno de um partido socialista. Na parte referente à educação, rejeitou todos os itens do programa proposto: "educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita." Uma educação igual para todos seria impensável na sociedade atual. Assistência escolar já havia em vários países, inclusive na Alemanha, e instrução gratuita já era uma realidade na Suíça e nos EUA. Mais importante que tudo: educação garantida pelo Estado era uma coisa, outra bem diferente e, inaceitável, era deixá-la sob os seus cuidados gerenciais. Para ele, a escola devia ser subtraída à influência do Estado e da Igreja. E mais: critica a ausência da proposta de uma escola técnica (teórica e prática) no programa proposto (MARX, s/d).

Esses conceitos e orientações se tornaram fontes de inspiração para inúmeros partidos socialistas de massa que proliferaram na Europa a partir da década de 1890, no período da 2ª Internacional, apoiado por parte significativa do eleitorado e com novos desafios pela frente, entre eles, a luta parlamentar (ANDREUCCI, 1985; MAZZOTTI, 2001).

Em 1917, a Rússia foi o primeiro país do mundo a enfrentar o desafio de colocar em prática as ideias e o programa de uma educação nova, balizada nos conceitos oriundos de Marx, num país de tradição autoritária, atrasado, devastado pela 1ª guerra mundial e pela guerra civil. Os desafios foram imensos, mas, aos poucos, começou a ser construído um sistema educacional voltado para as massas, não "escolástico", ligado à vida, ao trabalho e altamente consciente da necessidade de construir ideias e sentimentos comunistas (o homem novo), capazes de apagar da memória as tradições e as forças da antiga sociedade (BUKARIN; PREOBRAZHENSKY, 2001)

Com a consolidação do socialismo sob Stalin, nos anos 30, e superando os desafios do pioneirismo dos primeiros anos da revolução, o sistema educacional também se consolidou. Acima das idas e vindas do sistema educacional, algumas ideias-chave podem ser percebidas: não serve ao novo país uma educação acadêmica. Ela deve estar atada à vida, ao redor, estreitamente vinculada ao trabalho, perpassada pelo ideal da politecnia. É uma educação atrelada aos objetivos do Estado: a necessidade de construir o socialismo e enfrentar os desafios daí derivados. Por isso, foi intensamente ideológica e, com o tempo,

tornou-se muito especializada em matemática, ciências naturais, língua russa, história do socialismo e em alguma especialidade técnica (ROSS, 1960; SKATKIN, 1963), mas, para todos os efeitos, bastante eficiente.

Na perspectiva marxista, o trabalho é um conceito fundamental para explicar as dinâmicas da sociedade e a evolução da história. É por meio do trabalho que os homens produzem sua existência e, ao produzir sua existência, produzem o seu ser social e a sua consciência (MARX; ENGELS, 1986a; ENGELS, s/d).

O trabalho é um conceito fundante da sociedade. Ele não pode ser concebido de maneira abstrata, pois está involucrado num contexto social, na linguagem marxista, num modo de produção que conforma as relações sociais (MARX, 1984, 1985). Ou seja, a modalidade de trabalho existente em uma sociedade é uma variável dependente das forças produtivas e das condições técnicas presentes. Ele está inserido num modo de produção que o delimita.

Nos modos de produção pré-capitalistas, o trabalho está sujeito a coação extraeconômica: a servidão e a escravidão estão sob o jugo direto do senhor. No capitalismo, ao contrário, os elementos de subjugação física e pessoal estão ausentes ou passam a segundo plano, pois existe o contrato de trabalho que, ao menos em tese, exige liberdade (MARX; ENGELS, 1986a; MARX; ENGELS, 1986b).

Segundo Engels

> O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas... O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E, em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, S/D, p. 269).

No modo de produção capitalista, a forma da exploração é a extração da mais-valia tanto absoluta quanto relativa. O trabalho se torna alienado sob o efeito da reificação das relações sociais (MARX, 1985a, 1985b).

Lukács erige o conceito de “reificação” como um dos mais significativos da obra de Karl Marx (SOCHOR, 1987). O primeiro capítulo de *O capital* aborda a questão do fetichismo da mercadoria, que, pronta e acabada, esconde as relações de trabalho que a tornaram possível. Ela se separa do processo que a produziu se apresenta de forma autônoma. É o problema central da produção e da sociedade capitalista.

A libertação do homem só será possível por meio do processo revolucionário que extinguirá as formas de dominação, de alienação e reificação das relações sociais, que permitirá ao homem recuperar a sua identidade e subjetividade. Processo que será possível coletivamente, por meio das mudanças no modo de produção, nas relações sociais e de produção (MARX, 1985a, 1985b; MARX; ENGELS, 1986).

Afirma Marx que

> Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte bem

> mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação da sua vida... uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade privada, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas... não deve ser concebida só no sentido de gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter. O homem apropria-se do ser global, isto é, como homem total (MARX, 1985b, pp. 10-11).

Segundo Lukács,

> Na natureza, a consciência animal jamais vai além de um melhor serviço à existência biológica e à reprodução e por isso, de um ponto de vista ontológico, é um epifenômeno do ser orgânico. Somente no trabalho, no pôr do fim e de seus meios, com um ato dirigido por ela mesma, com o pôr teleológico, a consciência ultrapassa a simples adaptação ao ambiente – o que é comum também àquelas atividades dos animais que transformam objetivamente a natureza de modo involuntário – e executa na própria natureza modificações que, para os animais, seriam impossíveis e até mesmo inconcebíveis. O que significa que, na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (LUKÁCS, 2013, p. 48).

Esse modo de entender o trabalho influenciou os pesquisadores e agentes no campo da educação filiados à perspectiva marxista. As ideias, quando colocadas em prática, têm efeitos. No contexto de um campo sujeito a múltiplas forças sociais com visões ideológicas diferentes, a organização da educação, a definição de suas metas e do currículo passam a ser objeto de disputa.

3 I INFLUÊNCIA DO IDEÁRIO MARXISTA NA LEGISLAÇÃO

O currículo não é uma construção atemporal. É uma seleção sujeita a múltiplas influências (WITHY, 1985). Dependendo das circunstâncias, certas ênfases, processos de *rarefação*, mudanças organizacionais, de carga horária e dos componentes curriculares ocorrem. Isso não significa afirmar que as mudanças são fáceis. O campo educacional está muito sujeito a influências culturais e de mentalidades profundas e que se situam no tempo da longa duração.

No Brasil, as mudanças na legislação, na prática educacional e na definição do currículo mudam com excessiva facilidade. Muitas vezes acompanham as mudanças de governo, guardando uma relação política bastante explícita.

Após a chegada de um bloco de esquerda ao poder em 2003, capitaneado pelo PT e tendo Lula à sua frente, sinalizou com mudanças no campo da educação, sobretudo no da educação profissional.

Entre 2010 e 2012, a CEB/CNE editou uma série Pareceres e Resoluções que deu uma nova identidade e uma nova perspectiva ao ensino básico e profissional no Brasil. Foram aprovados o Parecer nº 7 de 2010 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, sobre a

educação básica, o Parecer nº 5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, sobre o ensino médio, o Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 6 de 20/09/2012, sobre a educação profissional de nível técnico.

Não foi, portanto, um trabalho isolado. Ele teve organicidade, sistematicidade, pois alterou, e deu nova perspectiva, à educação básica e profissional no Brasil, por oposição ao dispositivo normatizador aprovado após a promulgação da LDB em 1996. Entre os anos de 1997 e 1999 e, no caso da educação profissional, 2004, foram aprovados Pareceres, Resoluções e Decretos que regulamentaram a educação básica e profissional.

As mudanças introduzidas sinalizam para algo mais que mera troca de dispositivos legais. Apontam para uma nova filosofia, uma nova perspectiva que se deseja ver orientando a prática educacional na educação básica e profissional no Brasil.

Trata-se da adoção de um novo paradigma para o campo da educação. É o paradigma do trabalho, filiado à perspectiva marxista de interpretação da história e da sociedade e que acarreta a uma série de consequências para a ação educacional. Algumas já visíveis, outras, pretendidas.

O entendimento da importância de o conceito de trabalho perpassar a ação educativa não é recente. A Lei nº 5.692/71, a segunda LDB brasileira, o coloca entre os seus objetivos e organizou o ensino de 1º grau prescrevendo que as suas duas últimas séries deveriam se voltar também para sondagens de aptidões, dando-lhe um sentido vocacional.

A despeito das polêmicas e deficiências, o ensino de 2º grau deu uma solução para a histórica dualidade do ensino secundário brasileiro, tradicionalmente dividido entre propedêutico e profissional direcionados a públicos muito diferenciados, atribuindo-lhe caráter de continuidade e terminalidade. Ou seja, além de permitir a continuidade nos estudos, com possibilidade de ingresso no nível superior, habilitava profissionalmente (PARECER 853/71; PARECER 45/72).

A Lei nº 9.394/96, os Pareceres, Resoluções e Decreto que regulamentaram o ensino médio e profissional, no período 1997 a 1999, também fizeram referência ao trabalho e evidenciaram sua importância no mundo atual e como parte fundamental da educação nesse nível e modalidade.

Mas a forma como os Pareceres e Resoluções do CNE/CEB, entre 2010 e 2012, o situam é muito mais profunda e insinuante. É a mesma palavra/conceito, entendida, porém, de outra maneira.

O Parecer nº 7/2010 no item 2.5.1.3 e a Resolução nº 4 de 13/07/2010, que fixa as diretrizes curriculares para a educação básica, no artigo 26, item II, assumem o trabalho como princípio educativo no ensino médio, mas não se demoram em muitas considerações.

O Parecer nº5 de 2011 e a Resolução nº 2 de 30/01/2012, que fixa as diretrizes curriculares do ensino médio, tratam amplamente do assunto. O Parecer, nos itens 5.1 e 5.2, além de assumir o trabalho como princípio educativo, lhe dá um tratamento conceitual elaborado: o trabalho é entendido na sua dimensão ontológica. Esses mesmos conceitos

aparecem na Resolução no artigo 5º, item II.

O Parecer nº 11 de 2012 e a Resolução nº 06 de 20/09/2012, que fixa as diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico, discorrem amplamente sobre o assunto. A resolução, no artigo 6º, item III, e nos artigos 13 e 14, faz referências mais detalhadas. O Parecer se alonga sobre o assunto nos subtítulos "Perspectivas de desenvolvimento do mundo do trabalho", "A escola e o mundo do trabalho" e "Conceitos e Princípios". Aí, de forma absolutamente clara, estão expressos os princípios, as perspectivas, numa palavra, a filosofia que enforma a nova proposta de educação profissional de nível técnico.

O fato de uma filosofia, perspectiva ou paradigma orientar a organização e prática educacional nada tem de extraordinário. Sempre foi assim (MANNHEIM; STEWART, 1978). É da natureza da educação se ancorar em alguma visão filosófica do mundo. Mas se trata de uma perspectiva, que pode ser substituída em função de mudanças operadas nas variadas instâncias da vida social. Mas quando o que é perspectiva histórica e socialmente situada veste a roupagem do universal e se apresenta como verdade objetiva, a análise crítica deve desvelar os seus pressupostos epistemológicos, políticos e filosóficos.

Embora a prática de sala de aula e organização do trabalho educativo pouco tenham mudado em função das novas orientações, é preciso reconhecer que alguns conceitos passaram a ser mais utilizados, algumas tendências passaram a ser mais enfatizadas e algumas críticas passaram a ser mais frequentes.

Expressões como "trabalho como princípio educativo", formação "politécnica" e a ênfase no "político" do projeto político pedagógico, ou do projeto político pedagógico institucional, "mundo do trabalho", entre outras, se tornam mais familiares. Por oposição, expressões como "mercado", "competência", "conteúdo" e "disciplina" passam por esvaziamento.

Entre as mudanças, entretanto, duas se destacam: o trabalho entendido no sentido ontológico e a proposta de formação politécnica, que estão ausentes dos documentos legais anteriores. Elas utilizadas amplamente pelo Parecer nº 11/2012.

O trabalho passa a ser visto como a principal atividade humana, responsável pela humanização do homem. Por ele, o homem produz conscientemente e continuamente a sua existência, incluindo aí a cultura, a ciência e a técnica. Ele é a primeira mediação entre o homem e a realidade social e material.

É necessário, porém, cuidar para que o trabalho não se torne alienado. A fórmula para isso, no interior de uma sociedade capitalista e classista, está numa formação profissional executada na perspectiva da politecnia, que permitirá o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, extirpando a velha dicotomia entre planejamento e operação, pensamento e execução. Só assim, o aluno será formado para ser cidadão, que transcende a mera apropriação de conhecimentos e habilidades técnicas. Isso lhe permitirá escapar às pressões do mercado e lutar por uma sociedade igualitária e justa.

A relação desses princípios com o ideário marxista é bastante explícita. Toda legislação elaborada no período está inspirada na perspectiva marxista. O Parecer nº 11/2012 do CNE/CEB, um extenso documento que fundamenta a Resolução nº 06/2012 sobre a educação profissional de nível técnico, é o mais expressivo a esse respeito. Afirma o Parecer

> Especificamente em relação aos pressupostos e fundamentos para a oferta de um Ensino Médio de qualidade social, incluindo, também, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, são apresentadas as dimensões da formação humana que devem ser consideradas de maneira integrada na organização curricular dos diversos cursos e programas educativos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o ser humano dos outros animais, uma vez que estes não distinguem a sua atividade vital de si mesmos, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, porém de modo transformador, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. (...) A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la. Equivale a dizer, ainda, que é sujeito de sua história e de sua realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica porque garante a existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na base da construção de um projeto de formação está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido – ontológico e histórico. Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio (PARECER Nº 11/2012).

Em si, uma forma de organização das escolas e do seu currículo não pode ser julgada a priori como boa ou má. Ela produz consequências que devem ser avaliadas. Implica valorizar certos pontos em detrimento de outros, refazer ênfases, ter um novo olhar para certos arranjos, objetivos e metas.

Claramente, a proposta educacional nascida do ideário filosófico e ideológico cristalizado no período olha com desdém para o mercado, para as relações capitalistas de produção, cria conceitos novos em detrimento de outros (mercado X mundo do trabalho, empregabilidade e empreendedorismo X formação cidadã).

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos educacionais de origem marxista adquiriram hegemonia no discurso pedagógico brasileiro, notadamente na educação técnica, desde a chegada ao poder presidencial de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 até o impeachment da presidente Dilma Roussef em 2016. Eles estiveram presentes no dia a dia das discussões pedagógicas, foram enunciados com naturalidade, assumindo foros de verdade consagrada e inspiraram a legislação brasileira que normatizou o ensino médio e, sobretudo, a educação profissional de nível técnico. São eles: trabalho como princípio educativo, união de educação e trabalho, teoria e prática, politecnia, entre outros. Eles indicam desconfiança em relação ao mercado, criticidade com o sistema capitalista e um quase mantra de desprezo por uma educação técnica reduzida ao ensino de operações padronizadas.

Esses conceitos têm a sua matriz em Marx e Engels, que se inspiraram em algumas ações já em curso em sua época, como nas experiências de Robert Owen em New Lanarck, e na percepção de Marx do potencial progressista de conjugar trabalho e estudo (que os inspetores fabris ingleses já indicavam), e nas suas análises da ação da grande indústria sobre os trabalhadores. Só um tipo de educação que ensinasse os princípios científicos dos processos produtivos poderia preencher os vazios deixados pelo novo tipo de produção capitalista sobre os trabalhadores. Essas ideias se tornaram a matriz que inspirou uma proposta pedagógica que ainda hoje exibe força.

As mudanças apontadas acima só foram possíveis pela alteração da correlação de forças nos órgãos normatizadores da educação, e pela pressão e protagonismo intensos das entidades da sociedade civil ligadas à educação. O primeiro fator foi possibilitado por vitórias sucessivas do PT em diversas eleições desde 2002. O segundo, pela organização e ativismo político, próprios das entidades que congregam os militantes da causa educacional, em atividade há muito tempo, sobretudo desde a luta pela definição das políticas educacionais na Constituição de 1988 e pela aprovação da nova LDB. Grupos que se veem como progressistas, em luta contra os conservadores criticaram sistematicamente as regulamentações da educação profissional que foram aprovadas entre 1997 a 1999. Marco decisivo nesta luta foi a demonização do decreto 2.208/1997, que proibiu o ensino integrado, interpretado como rendição às exigências do mercado e precarização da formação profissional, por sua desarticulação com o ensino de formação geral, o ensino médio (FRIGOTTO et al, 2006).

Com a eleição de Lula, em 2002, alentou-se a esperança de reformulação legal da educação profissional e a proposta de acabar com o Decreto nº 2.208 se tornou prioritária. Em 2004, foi aprovado o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto nº 2.208. Ao lado de algumas alterações de pequena monta, o ensino integrado foi novamente permitido na educação profissional de nível técnico.

Visto como um passo no sentido da ruptura com o passado e entendido como um sinal

do avanço das forças progressistas, o decreto foi avaliado como insuficiente, por demais concessivo à dualidade ensino de formação geral e de formação técnica (GAUDÊNCIO et al, 2006). A luta teria de continuar. A continuidade das mesmas forças políticas no poder e a luta desenvolvida em torno do tema, levou a uma série de transformações que culminou na aprovação do conjunto de leis referido acima.

Não são maquiagens. O efeito prático na orientação do trabalho em sala de aula ainda é muito pequeno, haja vista o que ocorreu com o ensino integrado, adotado de forma quase generalizada, e que não passou da justaposição de cursos que antes eram separados na modalidade concomitante. Ainda está por ser avaliado o impacto de tais mudanças em razão do pouco tempo de maturação, mas o uso de conceitos próprios do paradigma do trabalho e da perspectiva filosófica que o inspira, vai se firmando no campo da educação profissional de nível técnico.

Nada há de mal em uma teoria filosófica, uma proposta pedagógica ou uma orientação ideológica influenciar a organização da educação em determinado tempo e lugar. Faz parte da dinâmica da vida em sociedade. Conjunturas e estruturas mudam e a educação se transforma junto. É legítimo que grupos sociais proponham mudanças nas metas e na organização da educação.

A sociedade como um todo e grupos sociais dentro dela têm de avaliar se as mudanças valem a pena, se são razoáveis e conseguem abarcar um número maior de pessoas. Do contrário, corre-se o risco de enorme fragmentação ou de inflexibilidade indevida em generalizar objetivos e organização que ficam bem para grupos mais restritos.

Por enquanto, a forma política na qual a maior parte das pessoas vive é a do Estado Nacional, que tem de procurar representar e responder às demandas oriundas dos diversos grupos sociais. É legítimo que grupos e classes sociais organizem a educação para atender suas especificidades. Mas há objetivos e demandas que devem ser universais e que são imperativos para todos. Sem isso a vida em sociedade se torna impossível.

REFERÊNCIAS

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: HOBSBAWM, Eric J. **História do marxismo – o marxismo na época da segunda internacional.** 2ª ed., Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1982.

BUKHARIN, N. I.; PREOBRAZHENSKY, E. The ABC of commnism- communism and education. Bukharin Archive. Online **Version: Marxists Internet Archive** (marxists.org), 2001. Disponível em www.marxists.org/archive/bukharin, visitado em 03/08/2015.

COHN, Gabriel. (org.). **Weber.** 5ª ed., São Paulo: editoria Ática, 1991.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 853/71. **Fixa o núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?lang=pt. Acesso em 28/04/2023.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 45/72. **A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.** Disponível em https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n.45-1972_a_qualificacao_para_o_trabalho_no_ensino_de_2o._grau.pdf. Acesso em 28/04/2023.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Karl Marx e Friedrich Engels – obras escolhidas.** V. 2, São Paulo: editora Alfa-ômega, s/d.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores.** Disponível em www.redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br. Acesso em 09/06/2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Concepção e experiências de ensino integrado - a gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado à educação profissional.** Salto para o futuro, Boletim 07, maio/junho 2006, pp. 29-50.

GADAMER, Hans-George. **O problema da consciência histórica**. Pierre Frouchon (org.), 1ª ed., Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social.** V. II, 1ª ed., São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MANNHEIM, Karl.; STEWART W.A.C. **Introdução à sociologia da educação.** 4ª ed. São Paulo: editora Cultrix Ltda, s/d.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do conselho geral provisório. In: **Obras escolhidas em três tomos.** Moscovo: Editorial “Avante!”, Edições Progresso Lisboa, 1982.

___________. Manuscritos econômico-filosóficos – terceiro manuscrito. In: **Marx,** (Coleção os Pensadores), São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

___________. **O capital.** V. 1, tomo 2, (Os economistas), São Paulo: Abril Cultural, 1984.

___________. **O capital.** V. 3, tomo 2, (Os economistas), São Paulo: Abril Cultural, 1985b.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach).** 5ª ed., São Paulo: editora Hucitec, 1986a.

___________. **Manifesto do partido comunista.** 6ª ed., São Paulo: Global editora, 1986b.

___________. **Obras escolhidas.** V. 2, São Paulo: editora Alfa-Ômega, s/d.

MARROU, Henry Irinée. **História da educação na antiguidade.** 4ª ed., São Paulo: editora pedagógica e universitária ltda, 1973.

MAZZOTTI, Tarso B. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface – comunicação, saúde, educação,** v. 5, nº 9, 2001, pp. 51-63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de educação profissional e tecnológica. **Educação profissional e tecnológica – legislação básica – técnico de nível médio.** 7ª ed., Brasília: MEC/SETEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Normativas: súmulas, pareceres e resoluções. Resolução nº 6 de 20/09/2012 do CNE/CEB. **Fixa as Diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica de nível médio.** Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 30/07/2015.

__________. Parecer nº 11 de 2012. **Fundamenta as Diretrizes curriculares nacionais para a educação técnica de nível médio.** Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 25/07/2015.

ROSS, Leslie W. Some aspects of soviet education. **The journal of teacher education,** v. XI, nº 4, december 1960, pp. 539-552.

SKATKIN, M. N. Marxist-leninist ideas on polytechnical education. In: SHAPOVALENKO, S. G. (editor). **Politechnical education in the U.S.S.R.** Unesco. Amsterdam: Drukkerij Holland N. V, 1963. Disponível em www.unesdoc.unesco.org, acesso em 03/08/2015.

__________. Soviet experience in polytechnical education (1917-58). In: SHAPOVALENKO, S. G. (editor). **Politechnical education in the U.S.S.R.** Unesco. Amsterdam: Drukkerij Holland N. V, 1963. Disponível em www.unesdoc.unesco.org, acesso em 03/08/2015.

SOCHOR, Lubomir. Lukács e Korch: a discussão filosófica nos anos 20. In: HOBSBAWM, Eric J. (org). **História do marxismo.** V. 9, Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1987.

SOUZA JÚNIOR, Justino. O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis. **Trabalho, educação, saúde.** Rio de Janeiro: v. 7, suplemento, 2009, pp. 51-66.

WHITTY, Geoff. **Sociology and school knowledge.** Curriculum theory, research and politics. London: Routledge Taylor & Francis Group, 1985.

CAPÍTULO 15

INTERDISCIPLINARIDADE: VISÕES E CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES EM TEFÉ – AM

Data de submissão: 17/05/2023
Data de aceite: 02/06/2023

Adriane da Silva Carvalho
Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé
Tefé – AM
http://lattes.cnpq.br/2321697416678608

Leonardo Dias da Fonseca
Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé
Tefé – AM
http://lattes.cnpq.br/4521296735755865

RESUMO: O artigo teve como objetivo discutir o conceito de interdisciplinaridade na educação, discutindo a prática pedagógica interdisciplinar como uma aprendizagem significativa. Para tanto, utilizou-se referencial teórico pertinente à temática, fontes documentais e entrevista com professores de uma escola pública do município de Tefé-AM.
PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade; Práticas Pedagógicas Interdisciplinares; Aprendizagem Significativa

INTERDISCIPLINARITY: VISIONS AND CONCEPTIONS ABOUT INTERDISCIPLINARY PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEFÉ - AM

ABSTRACT: The article aimed to discuss the concept of interdisciplinarity in education, discussing the interdisciplinary pedagogical practice as a meaningful learning process. For that, we used a theoretical framework relevant to the theme, documentary sources and interviews with teachers from a public school in the city of Tefé-AM.
KEYWORDS: Interdisciplinarity; Interdisciplinary Pedagogical Practice; Meaningful Learning Process.

O QUE É INTERDISCIPLINARIDADE E COMO SURGIU?

Conforme Fazenda (1999), o movimento da Interdisciplinaridade teve sua origem na Europa, especificadamente na França e Itália, em meados de 1960. Nessa época houve um movimento de reinvindicação social e estudantil, cujos professores também lutavam contra o isolamento e fragmentação entre as disciplinas, já que isoladas eram incapazes

de posicionar-se perante os problemas que a sociedade enfrentava em que requeria uma abordagem holística e disciplinar. De início, a interdisciplinaridade aparece como uma preocupação humanística, além da preocupação com as ciências, desde então, parece que grande parte das correntes de pensamento se ocupa com a questão interdisciplinar.

Em relação à pedagogia, Gusdorf deu início as discussões interdisciplinares à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1961, no qual apresentou um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas (THIESEN, 2008). Dessa forma, a temática da Interdisciplinaridade chega ao Brasil através dos estudos de Gusdorf, ao final dos anos sessenta, influenciando o pensamento de Japiassu no campo epistemológico e de Fazenda no campo da educação.

Em seus escritos, Fazenda conceitua a interdisciplinaridade "como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura a compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender ou dos aparentemente expressos, colocando-os em questão" (FAZENDA, 1979, p.19). Uma visão em que a interdisciplinaridade não é só integrar disciplinas, mas também uma atitude, a qual se manifesta no compromisso real do educador, buscando constantemente o aprofundamento teórico. Um profissional ativo, aberto as mudanças, novas posturas, novos procedimentos e novas concepções.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR COMO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A prática pedagógica é a prática profissional do educador antes (envolvendo a pesquisa, a seleção de atividades e textos, resultando no planejamento), durante (ação, ou seja, a prática em sala de aula) e depois da sua ação em sala de aula com os educandos (reflexão sobre a prática) (MATTER, 2012).

No que se refere a ação pedagógica da interdisciplinaridade, esta tem por objetivo a construção de uma escola participativa, que parte da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. O papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. Pois, o professor que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo (BOVO, 2004).

A interdisciplinaridade surge como um recurso metodológico indispensável à produção de conhecimentos integrados e significativos para a vida dos educandos, possibilitando a compreensão profunda da realidade em que está inserido. Do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade busca desenvolver um novo conceito de conhecimento, e, do ponto de vista pedagógico, facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação por meio da troca de saberes e experiências de vida (LUCK, 2010).

INTERDISCIPLINARIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A interdisciplinaridade tem ocupado um lugar de destaque tanto na literatura

acadêmica quanto no debate nacional sobre Educação. De modo a refletir em documentos da reforma curricular promulgada pelo MEC a partir da nova LDB (Lei 9.394/96). Considerando as dimensões e a importância dessa reforma, nos parece que foi através das novas diretrizes curriculares nacionais, propostas pelo Governo Federal, que a interdisciplinaridade passa a ser, efetivamente, um conceito central e indispensável para pensar e fazer a Educação Básica neste País (GARCIA, 2008).

O exercício interdisciplinar vem sendo considerado uma integração de conteúdos entre disciplinas do currículo. De acordo com Brasil, a interdisciplinaridade

> não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1996, p. 89).

Dessa forma, a interdisciplinaridade não tem o objetivo de exterminar a existência das disciplinas. O trabalho interdisciplinar é embasado na crença de que o conhecimento não se processa em campos fechados, desvinculados de processos e contextos históricos e culturais, pois os problemas que a realidade apresenta necessitam de soluções que só podem ser encontradas a partir da articulação de diferentes saberes (RODRIGUES, 2014).

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos levam a refletir sobre a desfragmentação dos conteúdos que compõem o currículo escolar e discorrem sobre a integração destes com outras áreas do saber. As disciplinas eram, até então, organizadas por áreas do conhecimento específico que desenvolviam teorias, linguagem e metodologias próprias, sem a integração entre as mesmas.

Segundo Brasil (1997) a interdisciplinaridade

> questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (Brasil, 1997, p.31).

Nesse sentido Luck afirma que o movimento interdisciplinar tem o potencial de "contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento" (2010, p. 52). A autora acredita que a interdisciplinaridade possa ser aplicada no âmbito escolar como ferramenta metodológica que contribui com a melhoria da qualidade do ensino e da educação, pois, a interdisciplinaridade coopera para a formação global do ser humano, como prevê as diretrizes educacionais brasileiras.

LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Município de Tefé-AM, em uma escola pública municipal, a qual está localizada no bairro Santo Antônio, Zona Urbana do município. Tem sua fundação amparada pelo Decreto lei n° 054/83 de 26 de dezembro de 1983. A escola oferece os seguintes níveis e modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) 1° e 2° Seguimento e Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os sujeitos da pesquisa são formados por 09 professoras dos anos iniciais, as quais lecionam em turmas de 1º ao 5º ano e a pedagoga da escola. Os docentes entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, a fim de comtemplar a diversidade de visões e concepções. Vale ressaltar que, embora esteja explicitado o número dos sujeitos entrevistados, o enfoque qualitativo da presente pesquisa não se baseia centralmente em critérios de números ou percentuais para garantir representatividade. Outrossim, busca informantes qualificados e que estejam engajados no processo estudado, para que possam fazer o diferencial na pesquisa, revelando de maneira significativa a discussão proposta.

Para efetivar a coleta de dados, foi utilizado como instrumento um questionário. O questionário é instrumento de coleta de dados contendo uma série de perguntas ordenadas, em que a linguagem deve ser simples, clara e direta, evitando ambiguidades para que a pessoa que vá responder possa compreender o que está sendo perguntado (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Foi aplicado um questionário aberto, o qual traduz alguns dos objetivos da pesquisa em questão. O questionário direcionado aos professores teve como objetivo realizar uma investigação a respeito das suas concepções sobre interdisciplinaridade, suas experiências com o trabalho interdisciplinar e as dificuldades que encontram para realizar atividades interdisciplinares em sua prática. Os docentes entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, a fim de comtemplar a diversidade de visões e concepções.

De início, primeiramente tive contato com a gestora da escola, a qual me recebeu de forma educada e gentil, dando-me a oportunidade de se apresentar. Logo, me identifiquei como sendo acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), informei que o motivo de minha visita era em virtude da pesquisa de campo para continuidade e término do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em que gostaria de realizar a pesquisa na escola, uma vez que havia realizado o estágio na instituição. A gestora ficou feliz pela escolha e abriu as portas para a realizar a pesquisa na escola.

A escola possui 16 turmas de 1° ao 5°, as professoras foram escolhidas de forma aleatória. Dessa forma, fui até as salas de aula, fiz uma breve apresentação aos professores, deixando de maneira bem explícita o motivo da ida a escola, o objetivo da minha pesquisa, pedindo sua colaboração e compreensão para realização da mesma, ajudando, assim, no processo de formação.

Após o professor aceitar a participação, dei o questionário, juntamente com a carta de apresentação (Apêndice-A), cuja explicava a temática, objetivos da pesquisa e em relação aos dados e confidencialidade, deixando de forma clara que seus nomes não seriam divulgados. Desse modo, foi acertado com cada professor que depois de 3 (três) dias ia passar para fazer a coleta dos questionários. Foram aplicados09 (nove) questionários com professores de 1° a 5 °. Após 3 (três) dias retornei à escola para receber os questionários, o qual responderam de forma satisfatória.

Vale destacar, como já foi descrito anteriormente, que a pesquisa não se baseia unicamente na quantidade dos docentes ouvidos, pois ela é qualitativa, dando ênfase à qualidade e aos recortes das repostas, para que, de fato, seja interpretado/analisado o foco central da pesquisa. Para fins de apresentação e de sigilo dos participantes, eles serão denominados por meio de uma letra do alfabeto, de A até I.

CONCEPÇÕES E ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

A primeira pergunta do questionário teve por objetivo conhecer a compreensão dos entrevistados sobre a temática da interdisciplinaridade, a fim de compreender o conceito e a concepção sobre o tema que mobilizam - ou não - em sua prática docente.

Ao perguntar qual a compreensão ou entendimento que os professores tem sobre o tema, as professoras responderam:

> A interdisciplinaridade é quando se utiliza mais de um componente curricular através dos objetos de conhecimento (PROFESSORA A).
>
> Interdisciplinaridade é “a importância de trabalhar em sala de aula, em que o aluno adquire melhor o conhecimento através de diversas temáticas, além de conhecer a importância de cada disciplina (PROFESSORA B).
>
> Interdisciplinaridade implica a existência de um conjunto de disciplinas interligadas, com relações definidas e contextualizadas na prática do professor (PROFESSORA C).
>
> A interdisciplinaridade é uma prática essencial no dia-a-dia que facilita para o professor ministrar suas aulas (PROFESSORA D).
>
> A interdisciplinaridade é uma estratégia essencial dentro do processo de ensino-aprendizagem, porque é possível construir vários saberes em uma abordagem bem estruturada, na qual as áreas de conhecimento se entrelacem de forma dinâmica gerando dessa forma a internalização do conteúdo e construção de conhecimento (PROFESSORA E).
>
> A interdisciplinaridade se trata de possibilitar um diálogo entre várias disciplinas em um mesmo conteúdo (PROFESSORA F);
>
> A interdisciplinaridade é a relação entre várias matérias, ou seja, a capacidade de se trabalhar português e matemática em uma atividade (PROFESSORA G).
>
> A interdisciplinaridade é onde podemos relacionar diferentes disciplinas com o objetivo de ensinar determinado conteúdo, utilizo bastante o plano de aula

interdisciplinar, pois, com isso ganho tempo para trabalhar outros conteúdos, facilitar o aprendizado do aluno e os conteúdos não ficam fragmentados (PROFESSORA H).

A interdisciplinaridade é a junção de disciplinas para abordar um conteúdo e interações com outros professores para se trabalhar em um projeto (PROFESSORA I).

O termo interdisciplinaridade não possui um conceito próprio, porque apresenta várias compreensões e significações. Dessa maneira, os professores entrevistados pontuaram um entendimento coerente sobre o termo.

Através das respostas das professoras é possível perceber que compreendem a interdisciplinaridade como uma forma de interligar os conteúdos das disciplinas e como um processo de integração. Nesse sentido, interdisciplinaridade é concebida como "um movimento de interações de áreas de conhecimento diferentes, visando a superação da visão fragmentada da realidade" (LUCK, 2010, p.61).

O entendimento dos professores a respeito da interdisciplinaridade reforça que a educação deve ser integral, global, possuindo uma relação com o conhecimento das demais disciplinas. Conforme Gadotti (2009), essa compreensão ajuda a superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas.

PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao serem indagados se suas práticas trazem elementos interdisciplinares, se já elaboraram algum projeto interdisciplinar e quais práticas ou trabalhos interdisciplinares haviam desenvolvidos e se outros professores tinham participado de tais trabalhos, os docentes responderam:

Utilizo a interdisciplinaridade quando faço o planejamento semanal, utilizo os objetos de conhecimento para trabalhar a interdisciplinaridade em cada componente curricular. Sobre o projeto interdisciplinar, já realizei. Quanto as práticas ou trabalhos interdisciplinares, realizei leitura prévia do livro, elaboração de tabela de comparação, explicação através das imagens e formas geométricas presentes no livro e debate sobre o preconceito racial e a deficiência física. Não houve participação de outros docentes. (PROFESSORA A).

Utilizo a interdisciplinaridade, pois é um fator primordial na prática. Trabalhei de forma interdisciplinar em um tema, poluição, ao invés de focar nos conceitos básicos dentro da ciência, foi possível reunir uma série de disciplinas a partir de um problema central, utilizando também atividades lúdicas. Já elaborei projetos interdisciplinares anos atrás. Houve a participação de outros professores através de seminários realizados na escola, no qual todos tinham que participar com o mesmo tema, incluindo as competências e habilidades necessárias para uma formação educacional sólida e de cidadãos críticos (PROFESSORA B).

Utilizo a interdisciplinaridade. Já trabalhei alguns conteúdos da disciplina

de ciências juntamente com artes e português, realizei rodas de conversas com os alunos para entender suas dificuldades em cada disciplina para trabalhar de forma integrada e já elaborei projeto interdisciplinar. Quanto a participação, houve a participação de outros professores (PROFESSORA C).

Uso diariamente elementos interdisciplinares na minha prática, pois existem muitos conteúdos que podem ser trabalhados em várias disciplinas. Trabalhei de forma interdisciplinar no conteúdo sobre o sistema solar, por exemplo, trabalhei com leitura e escrita no português, contagem dos planetas na matemática e cuidados do planeta em ciências. Já elaborei projetos de pesquisa. E nos trabalhos realizados houve a participação de outros professores (PROFESSORA D).

A interdisciplinaridade é a estratégia que mais utilizo, é a base da educação, na qual a criança faz uma ponte entre família, sociedade e escola. É a fase das descobertas, da curiosidade, de descobrir seu lugar no espaço que se insere. Dessa forma, utilizo a interdisciplinaridade através dos campos de vivência e experiência, utilizo várias abordagens dentro de um só conteúdo. Já elaborei projetos interdisciplinares. Utilizei o trabalho interdisciplinar quando atrelei o conteúdo de folclore com a disciplina de história, língua portuguesa e artes, inicialmente o conteúdo com a história do folclore, consecutivamente fiz uma dinâmica lúdica envolvendo os principais personagens do folclore brasileiro, passei uma atividade de colagem e pintura para os alunos e a última atividade foi identificar os personagens e ligá-los aos seus respectivos nomes (PROFESSORA E).

Sobre o projeto interdisciplinar realizado a professora respondeu

Quando fui professora de sala de recurso, elaborei o projeto para a Semana Nacional da Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla, no qual conversei com todos os professores da escola sobre as possíveis pautas que poderiam ser colocadas no projeto, quais as estratégias que nós enquanto professores poderíamos juntamente com o alunado sem deficiência promovermos práticas mais inclusivas, que contribuíssem para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional do alunado com deficiência. Surgiram várias ideias, como: envolver os alunos com deficiência nas apresentações escolares, no esporte, nas brincadeiras, adaptação e criação de material para atender as necessidades educacionais especiais do alunado, abordagem dos conteúdos de forma mais lúdica e simplificada, utilização de jogos pedagógicos, a partir disso desenvolvi o projeto numa perspectiva interdisciplinar porque captei a proposta de cada professor, dentro de sua área específica de conhecimento, me sugeriu (PROFESSORA E).

De acordo com Luck (2010), os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados de tal forma que sirvam de aporte às outras, formando uma teia de conhecimentos. A prática da interdisciplinaridade não visa a eliminação das disciplinas, já que o conhecimento é um fenômeno com várias dimensões inacabadas, necessitando ser compreendido de forma ampla. O imprescindível é que se criem práticas de ensino, visando o estabelecimento da dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas e se aliem aos problemas da sociedade.

A Professora E traz elementos interligando a família, a sociedade e a escola, fazendo

uma extensão para construção do conhecimento, permitindo o aluno descobrir seu lugar no espaço que está inserido. Conforme Luck (2010), dentro da perspectiva interdisciplinar, o professor deve contribuir para a produção de um conhecimento útil, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social dos educandos, tornando, assim, a aprendizagem significativa.

Para o trabalho interdisciplinar acontecer é necessário que os professores assumam como uma decisão pessoal e realize o trabalho em parceria com os colegas, com intuito que o conhecimento seja socializado, assim como as Professoras D e E realizaram projetos com a participação de outros docentes. Para Fazenda (2015, p. 18) "em um projeto interdisciplinar faz-se necessário as boas relações entre pessoas, o diálogo, que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além". Dessa forma, o diálogo, a troca de conhecimentos e a participação, são essenciais para efetivação de práticas interdisciplinares.

As Professoras F, G, H e I responderam que utilizam a interdisciplinaridade

Realizei um projeto intitulado "Pódio do Saber", durante uma semana houve uma dinâmica pedagógica diferenciada em sala de aula com os alunos, onde foi utilizado diversas atividades que trabalhavam diversas disciplinas. Houve a participação de outros professores, em que cada professor preparava uma atividade (PROFESSORA F).

Utilizo elementos interdisciplinares na minha prática, na verdade, é recomendado. Devido a pandemia, muitas crianças possuem dificuldade de entender, dessa forma, para conquistar um melhor desenvolvimento, é necessário trabalhar de forma interdisciplinar. Realizei um projeto de intervenção interdisciplinar, no qual atividades eram trabalhadas de diversas formas, envolvendo vários métodos. Foi um trabalho coletivo, em que os professores construíram atividades que envolvessem tanto a área de humanas, quanto exatas, dessa forma todos trabalharam de forma interdisciplinar (PROFESSORA G).

Utilizo principalmente em Língua Portuguesa e Artes, Ciências e Geografia, É um método que ajuda muito na prática docente. Já elaborei um projeto de educomunicação e utilizo a interdisciplinaridade nos planos de aula. Houve a participação de outros professores de outras turmas e que ministram outras disciplinas (PROFESSORA H).

Utilizo a elementos interdisciplinares, principalmente no processo de alfabetização dos alunos. Trabalhei algumas disciplinas de forma integrada, trabalhei leitura nas disciplinas de história e geografia, matemática juntamente com português e alguns trabalhos que envolvem temas sociais, como preconceito, a fome, promovendo um diálogo para formar cidadãos críticos e reflexivos. Houve a participação de outros professores (PROFESSORA I).

Pode-se perceber nas respostas das Professoras F e G que o projeto foi realizado de forma coletiva e desfragmentado, no qual houve uma interação e troca de conhecimentos para elaboração de atividades que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Rocha (2013) o desenvolvimento da prática pedagógica interdisciplinar,

contribui para a efetivação de uma interação dinâmica entre as disciplinas, por meio do estabelecimento de conexões diversas, tendo, entre os objetivos que consegue abranger, o de tornar o processo de ensino aprendizado mais dinâmico, facilitando ao aluno exercer uma conduta mais ativa na construção de seus próprios conhecimentos.

A interdisciplinaridade possui condições práticas relevantes para o trabalho docente, constituindo-se numa metodologia cada vez mais necessária, para que o aluno possa obter um melhor aprendizado. Ao adotar essa prática, o professor contribui para que o educando tenha uma nova visão a respeito do conhecimento disciplinar (ROCHA, 2013).

DESAFIOS ENCONTRADOS PARA REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Serão apresentadas as dificuldades encontradas pelos docentes para efetivação de práticas interdisciplinares. Ao serem perguntados se existiam desafios para o desenvolvimento de atividades disciplinares e quais seriam os docentes responderam:

Existe, pois temos que sair da zona de conforto, pensar e elaborar atividades e projetos, nem todos os professores querem participar para desenvolver práticas interdisciplinares (PROFESSORA C).

Sim, pois é uma prática que requer uma pesquisa, um envolvimento com outras disciplinas, buscar novos métodos e novos modos de produzir conhecimento, principalmente para nós que já estamos a muitos anos lecionando (PROFESSORA D).

Para desenvolvermos um bom trabalho precisamos sair realmente da nossa zona de conforto, uma vez que planejar uma aula em uma perspectiva interdisciplinar é mais trabalhoso, é necessário romper barreiras para promovê-la, cada professor possui seus métodos de ensino particulares, porém existem outros percalços, ou seja, não depende somente da boa vontade do professor, esbarramos na questão estrutural e da falta de recursos, um ambiente oportuno, material, dentre outros fatores que sucateiam a educação nas escolas (PROFESSORA E).

O desafio apresentado pelas professoras C, D, E é o novo, sair da comodidade, uma vez que o novo assusta ou muitos não se sentem preparados, já que sair da zona de conforto requer um esforço. Segundo Fazenda, a interdisciplinaridade

> compreende a busca constante de novos caminhos, outras realidades, novos desafios, a ousadia da busca e do construir. É ir além da mera observação, mesmo que o cotidiano teime em nos colocar perplexos e inseguros diante do desconhecido ou estimulando a indiferença para evitar maiores compromissos. Quando em uma sala de aula todos se encaixam num todo maior, ocorre o envolvimento expresso através do respeito e da responsabilidade. Este é o espírito de uma sala de aula interdisciplinar (FAZENDA, 1999, p. 10).

Como a autora afirma, interdisciplinaridade é uma atitude de ousadia, ir à busca do novo, sair da zona de conforto, pesquisar, dialogar, estarem aberto para novos métodos, novas práticas e novos desafios, é um processo que precisa ser vivido e exercido com

prazer.

As Professoras F, G, H, I responderam

> *A principal dificuldade é a melhor forma de adequação das disciplinas nos devidos temas (PROFESSORA F).*
>
> *Existem dificuldades, mas são poucas, como relacionar alguns assuntos específicos com outras matérias. Mas de certa forma, trabalhar de forma interdisciplinar facilita a compreensão dos alunos (PROFESSORA G).*
>
> *Senti muitas dificuldades com as elaborações de aulas interdisciplinares, no meu primeiro ano de trabalho não tinha noção de como fazer. Depois que aprendi a relacionar as disciplinas e os conteúdos dos planos de curso, se tornou mais fácil (PROFESSORA H).*
>
> *Existem, principalmente em relacionar as disciplinas e envolver outros professores. Pois os professores não estão abertos a dialogar com seu aluno e nem com os outros, pois muitos são fechados e não compartilham o conhecimento (PROFESSORA I).*

Para as professoras F, G, H, I é um desafio fazer a integração das disciplinas e relacioná-las. O desconhecimento do objeto de conhecimento de outras disciplinas, ou o conhecimento muito fragmentado da própria disciplina faz com que a integração com outras disciplinas não se torne clara, acreditando que nem sempre é possível um trabalho interdisciplinar. Dessa forma, perceber a "afinidade" das disciplinas é um passo inicial para o trabalho interdisciplinar.

Haas (2007) evidencia que é preciso entender que a interdisciplinaridade parte da disciplina e reconhece, em cada uma, um olhar ao mundo, em perspectiva particular. Na qual identifica a especificidade das diferentes áreas de conhecimento e verifica que cada uma delas, isoladas, não consegue explicar o homem e o mundo. A proposta metodológica interdisciplinar, busca a construção de conhecimento universal, ou seja, um conhecimento que não seja partido em vários campos, segmentado, mas que possibilita superar a fragmentação existente entre os vários campos da educação.

Além disso, os professores também alegam a falta de vontade e colaboração de outros profissionais, pois, justamente, sem a colaboração dos mesmos não haverá interdisciplinaridade. Segundo Luck (2010), trabalhar utilizando a proposta metodológica interdisciplinar tem por objetivo superar a visão fragmentada da produção e o sentido de unidade. Para o desenvolvimento da interdisciplinaridade é fundamental que haja diálogo, revestidos de postura solidária, o engajamento e participação dos professores, em que cada especialista com seu saber amplia os conhecimentos ao receber informações novas.

As professoras A e B responderam que não possuem dificuldades para efetivação de práticas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

BOBO, M. C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. **Revista Urutágua**, v.7, p.1-12, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Palacio do Planalto, 1996. Disponível em: Acesso em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 de Ago. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** de 1ª a 4ª séries: apresentação dos temas transversais, ética, vol. 08.1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Loyola, 1979.

___________________________, **Práticas Interdisciplinares na escola** / coordenadora. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do grupo de estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094.**, n.6, p. 9-17, 2015.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GARCIA, J. Notas sobre o professor interdisciplinar. **ETD: Educação Temática Digital**, v.5, n.2, p.42-57, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

HASS, C. M. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. **Olhar de professor**, v.10, n.1, p. 2007).

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MATTER, J. A.. **A interdisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Regional Noroeste do Rio Grande do Sul, 2012.

ROCHA, M. R. **O ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva interdisciplinar**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia) Universidade federal do Paraná, Ponta Grossa, 2013.

RODRIGUES, A. R. S. Educação ambiental em tempos de transição paradigmática: entrelaçando saberes disciplinados. **Ciência e educação**. v. 20, n. 1, p. 195-206, 2014.

THIESEN, J. D. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de educação**, v.13, n.39, p. 545-554, 2008.

MUTISMO SELETIVO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Data de submissão: 07/04/2023
Data de aceite: 02/06/2023

Lorrayne Valente da Silva
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – SP
http://lattes.cnpq.br/7099768679029229

Luciane Weber Baia Hees
Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – SP
http://lattes.cnpq.br/4708922504395297

RESUMO: Este artigo apresenta uma Revisão Integrativa da Literatura sobre o Mutismo Seletivo nos últimos onze anos. Foi eleito como objetivo sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre mutismo seletivo no Brasil e em Portugal. O Mutismo Seletivo (MS) é um transtorno ainda pouco conhecido pelos educadores e psicólogos escolares, o que torna o seu diagnóstico tardio e acaba impactando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, principalmente no âmbito escolar e social. O Mutismo Seletivo foi classificado como um Transtorno de Ansiedade e caracteriza-se pela falta de comunicação oral em determinados ambientes, principalmente na escola, podendo, inclusive, ser confundido com uma timidez extrema, fazendo com que, assim, ocorra um retardo no diagnóstico. Como forma de amenizar os impactos causados pelo MS é indicada a ludoterapia que, além de ser aplicada como tratamento, também facilita a comunicação e socialização de crianças com MS. Conclui-se que o estudo e a pesquisa sobre este transtorno é fundamental para promover um acompanhamento adequado da criança, tanto por parte dos docentes quanto dos familiares, e prevenir, dessa forma, maiores impactos no atraso dos processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Mutismo Seletivo; Revisão Integrativa; Dificuldade de Aprendizagem; Ludoterapia.

SELECTIVE MUTISM: AN INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This paper presents an Integrative Review of Selective Mutism Literature in the last eleven years. The objective is to synthesize results obtained in research on selective mutism in Brazil and in Portugal. Selective Mutism (SM) is a disorder still little known by educators and school psychologists, which makes for a late diagnosis and ends up impacting the child's

learning and development, especially in the school and social environment. Selective Mutism was classified as an anxiety disorder and is characterized by the lack of oral communication in certain environments, especially at school, and can even be confused with extreme shyness, thus causing a delay in diagnosis. As a way of mitigating the impacts caused by SM, play therapy is highlighted, which is used as a treatment, and how it facilitates communication and socialization of children with SM. It is concluded that knowledge about this disorder is important so that better monitoring of the child exists, both by teachers and relatives, in order not to cause a possible delay in their learning.
KEYWORDS: Selective Mutism; Integrative Review; Learning Difficulty; Play therapy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo discute um tema pouco estudado pelos educadores e psicólogos escolares conforme salienta Ribeiro (2013), trata-se do Mutismo Seletivo (MS). Esse transtorno, como expõe Silva (2017), qualifica-se como sendo um transtorno de ansiedade infantil cuja principal particularidade é a falta de comunicação em determinados ambientes sociais. Outros autores, como Ribeiro (2013), Melo (2016) e Figueiras (2017), também abordam o Mutismo Seletivo em seus trabalhos. Ribeiro (2013) defende a utilização da atividade lúdica e a ludoterapia para auxiliar o desenvolvimento de crianças com mutismo seletivo. Ela explica também sobre como o brincar é importante nesses casos, destacando os pontos positivos da ludoterapia no desenvolvimento das crianças com MS. Melo (2016) e Figueiras (2017), por sua vez, falam sobre a Terapia Cognitiva Comportamental e como ela é eficaz na intervenção do Mutismo Seletivo, além de destacarem atividades lúdicas e brincadeiras no tratamento do MS.

No contexto escolar, se um aluno apresentar características de tal transtorno é bem possível que o professor regente tenha dificuldades em saber como lidar com esse contexto; diante disso, questiona-se: Quais estratégias o professor pode adotar para amenizar o impacto do mutismo seletivo no desempenho acadêmico da criança?

A hipótese inicial é a de que o professor deveria recorrer a jogos e brincadeiras adaptadas em que interações com os colegas aconteçam, e assim, levem os discentes com Mutismo Seletivo a desenvolver justamente a habilidade social, que é a área mais afetada.

A fim de responder tal questionamento, essa pesquisa tem como objetivo geral identificar elementos que possam amenizar o impacto do MS no desenvolvimento escolar a partir dos resultados obtidos na revisão integrativa. De modo específico, objetiva-se compreender o que é o mutismo seletivo, suas características, sintomas e tratamentos; além de sintetizar os resultados adquiridos em pesquisas sobre mutismo seletivo no Brasil e em Portugal e descrever o impacto nos processos de aprendizagem de crianças com este transtorno a partir dos dados colhidos.

Como método elegeu-se a revisão integrativa, um método que se divide em seis partes, sendo elas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na

literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A relevância dessa temática justifica-se por se tratar de um tópico pouco difundido entre os educadores, e, como pudemos observar numa revisão exploratória sobre o tema, como Ribeiro (2013) e Candeias (2018) apontam: trata-se de um transtorno pouco reconhecido, fazendo com que, na maior parte dos casos, seu diagnóstico seja tardio, o que compromete a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Por isso, considera-se necessário debruçar-se sobre a temática estudando a bibliografia já existente, analisando e fomentando discussões para abrir caminhos para novas pesquisas na área em questão.

2 I REVISÃO INTEGRATIVA COMO MÉTODO

A revisão integrativa é um método que se divide em seis partes, sendo elas: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (SOUZA *et al.*, 2010).

Como Souza *et al.* (2010) expõe, a primeira fase da revisão integrativa, a elaboração da pergunta norteadora é a fase de maior importância e deve ser clara e objetiva, pois é através dela que se determinará os meios pelos quais a pergunta principal será respondida, conduzindo a coleta de informações. Nesse estudo, a pergunta norteadora é o questionamento central da problemática da pesquisa, ou seja: Quais estratégias o professor poderia adotar para amenizar o impacto do mutismo seletivo no desempenho acadêmico da criança?

Na segunda fase, busca e amostragem na literatura, é feita a pesquisa nos livros, bases de dados e periódicos, incluindo então, todos os estudos encontrados ou uma seleção aleatória de artigos, seguindo sempre um ou mais critérios relacionados a primeira fase.

Os procedimentos de pesquisa adotados para seleção e escolha dos artigos teve como primeira etapa a definição dos descritores. No Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) o descritor foi "Mutismo Seletivo" onde foram encontrados 21 documentos. No Scientific Electronic Library Online (SciELO) usou-se o descritor "Mutismo" e foram encontrados 41 documentos. Por fim, no Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e de Vida (ISPA) o descritor também foi "Mutismo Seletivo" e neste foram encontrados 97 documentos, totalizando 159 estudos. Estes bancos de dados foram escolhidos por disponibilizarem artigos que atendiam a temática desta pesquisa. Outros foram acessados, porém, com esses descritores não localizaram nenhum artigo ou estudo.

Na segunda etapa, foi selecionado entre todos os estudos, apenas oito, e os critérios utilizados para essa escolha foram: aqueles que falavam diretamente sobre as características e sintomas do MS, trabalhos que relacionavam o mutismo seletivo com o

desenvolvimento escolar da criança e trabalhos que citavam possíveis atividades como forma de tratamento. Foram descartados os demais artigos, pois possuíam enfoque clínico que não atendem os objetivos dessa pesquisa.

Em seguida, os artigos selecionados com base nos critérios citados foram organizados em uma tabela, sistematizada de acordo com a terceira fase da revisão integrativa, a coleta de dados.

Na coleta de dados, terceira fase, é onde os artigos passam por uma averiguação, onde se confere as informações e dados coletados para que estejam de acordo com a pergunta norteadora. É nesta fase que os artigos são organizados: qual metodologia foi utilizada, conceitos, tamanho da amostra, etc. visando a exatidão na checagem das informações. A quarta fase, análise crítica dos estudos incluídos, é dividida em seis níveis: evidências de meta-análise de vários estudos clínicos, estudos individuais com delineamento experimental, estudos quase- experimentais, estudos descritivos ou qualitativos, relatos de caso ou experiência, e o último nível, evidências baseadas em opiniões de especialistas.

Por fim, a discussão dos resultados, onde é feita a comparação dos dados, e a apresentação da revisão integrativa são as duas últimas fases. Nesse estudo, adotou-se as três primeiras fases, sendo que as fases seguintes serão contempladas em pesquisas posteriores.

3 | RESULTADOS E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS

Como pode ser observado no Apêndice A, nos artigos de Ribeiro (2013) e Figueiras (2017) as autoras concluem como a ludoterapia, a atividade lúdica e os jogos são importantes e auxiliam para o bom desenvolvimento das crianças que apresentam o mutismo seletivo, já Rocha (2014) apresenta a arteterapia como sendo uma resposta adequada para os problemas do MS. Silva (2012) também defende a utilização de jogos e dos Métodos Ativos como forma de auxiliar o progresso escolar da criança. Melo (2017) e Filipe (2019), ressaltam a importância que a escola desempenha no papel do desenvolvimento do aluno com MS e apontam para a elaboração de estratégias que atendam às necessidades e, ao mesmo tempo, promovam a inclusão e a participação de todos: docentes, discentes, direção escolar e pais.

Em seu trabalho, Candeias (2018) foca na importância do diagnóstico e no tratamento de crianças com mutismo seletivo. O diagnóstico é feito pelo psicólogo escolar, mas o professor tem um papel importante já que é ele quem irá encaminhar o aluno para o profissional. Com o diagnóstico feito, o professor, juntamente com os outros profissionais especializados, irá elaborar métodos que poderão ser utilizados para que haja um desenvolvimento por parte do aluno.

A autora também aponta para o fato de que há uma desinformação por parte dos pais, e também da sociedade de forma geral, sobre o que é o MS, suas características,

tratamentos, e como essa desinformação pode ser diminuída pelos profissionais da escola.

Já Silva (2017) analisou a relevância das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e como seu uso pode contribuir no desenvolvimento de competências sociocognitivas em alunos com necessidades educativas especiais (NEE) promovendo a inclusão. Crianças com mutismo seletivo fazem parte do grupo de alunos com NEE, portanto, como a autora conclui em seu trabalho, o uso das TIC promove a autonomia, autoestima, motivação e interação, gerando uma evolução na cognição, no físico, no social e emocional dos alunos com NEE.

Em sua maioria, os autores utilizaram como metodologia o estudo de caso ou a revisão integrativa da literatura, apontando como ainda não há tantos registros sobre este transtorno. Todos os artigos selecionados buscam apontar formas que, tanto pais quanto educadores, podem utilizar para acompanhar a criança com o Mutismo Seletivo, para que ela consiga ter um desenvolvimento escolar, social e pessoal saudável e de forma positiva sem que haja atrasos e, caso houver, que não a afete tanto.

A partir dos estudos selecionados, busca-se responder o questionamento elencado para essa pesquisa: Quais estratégias o professor pode adotar para amenizar o impacto do mutismo seletivo no desempenho acadêmico da criança?

4 | MUTISMO SELETIVO

O mutismo seletivo caracteriza-se como um transtorno de ansiedade infantil que afeta crianças em idade pré-escolar e escolar, sendo seu principal aspecto a ausência de comunicação em determinados ambientes nos quais se espera que haja interação social (SILVA, 2012).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2014, p. 45), o MS é definido como:

> Um transtorno de ansiedade caracterizado por ausência da fala em um ou mais contextos ou cenários. O mutismo seletivo pode aparecer em crianças com algum transtorno da fala devido ao constrangimento causado por suas limitações. Muitas crianças com mutismo seletivo, todavia, apresentam fala normal em locais "seguros", como em casa ou junto dos amigos mais próximos.

O MS está ligado a problemas de caráter ansioso e para ser capaz de diagnosticá-lo é preciso que se manifeste por mais de um mês. Em situações onde a criança foi diagnosticada, caso não tenha uma intervenção apropriada, pode haver sequelas para a vida adulta. O MS pode ser também o início do que vem a ser uma fobia social na fase adulta (SANTOS, 2005).

5 | IMPACTOS NO APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM MUTISMO SELETIVO

Crianças que apresentam o mutismo seletivo exibem um comportamento no qual é característico a dificuldade de se expressarem em público, falar sobre si mesmas, dificuldade em expressar seus sentimentos e desejos, além de evitarem manter o contato visual (SILVA; RIBEIRO, 2015).

Por conta disso, a criança com mutismo seletivo acaba tendo um atraso em seu desenvolvimento acadêmico, justamente por não se comunicar com outras crianças e com o professor. Os impactos do MS na vida da criança podem ser vistos como:

> Ainda que indiretamente, esta patologia pode levar ao isolamento. Mas pode, depois, como todos os quadros infantis em que há dificuldades de integração, levar à diminuição da autoestima, alteração de humor e, a longo prazo, diminuir francamente o desejo e a vontade da criança estar na escola, conduzindo a insucesso e abandono escolar (SANTOS, 2005, p. 51).

A criança que apresenta mutismo seletivo também pode mostrar sinais anteriores a sua entrada na escola, como por exemplo, recusa para entrar na escola, dificuldade de separação dos pais, choro e gritaria expressando sua vontade de ir embora, desejo de não querer ficar no ambiente e também queixas de dores de cabeça ou dores no estômago (SANTOS, 2005).

Os primeiros sinais de MS aparecem em idade pré-escolar e escolar, por isso é importante que os professores fiquem atentos para o comportamento de seus alunos, pois quanto mais rápido o MS for identificado, melhor é para esta criança, pois havendo a intervenção apropriada o aluno não terá seu desenvolvimento tão afetado, podendo até acompanhar normalmente as outras crianças (SANTOS, 2005 e SILVA, 2012).

6 | ELEMENTOS QUE AMENIZAM O IMPACTO DO MUTISMO SELETIVO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO

É necessário, primeiramente, conhecer o contexto no qual a criança com MS está inserida para que, somente então, possa se identificar qual intervenção é melhor para cada caso.

Em seus trabalhos, Melo (2016) e Figueiras (2017) dão ênfase às atividades lúdicas e brincadeiras, além de indicarem a Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) como abordagem terapêutica para que ocorra a intervenção, partindo assim, da observação do comportamento e do ambiente no qual a criança está inserida. Melo (2016) também diz, como uma forma de intervenção da escola, que os objetivos dos professores, além da equipe multidisciplinar, devem ser baixar os níveis de ansiedade, como também encorajar o aluno com MS a se comunicar.

Santos (2005) exprime a necessidade que os profissionais da equipe multidisciplinar, assim como o professor, têm de mostrar para a criança que creem em sua competência de

comunicação, sendo necessário promover formas de interação e de comunicação, sejam elas faladas ou escritas. Os métodos ativos como intervenção são:

> Uma educação baseada em métodos ativos, sejam materiais manipuláveis, realização de experiências, jogos estruturados, dinâmicas de grupo etc., permite que os alunos se sintam integrados no seu meio envolvente, que se expressem livremente, desenvolvam as suas potencialidades de autorreflexão (competência intrapessoal) e a relação com os outros (competência interpessoal), evitando a exclusão social (SILVA, 2012, p. 32)

Portanto, as atividades lúdicas e a ludoterapia baseada no desenvolvimento, se forem aplicadas com um programa de intervenção desenhado exclusivamente para cada criança com mutismo seletivo, trarão excelentes resultados (RIBEIRO, 2013). Todas essas propostas são possibilidades que podem amenizar e promover uma inclusão da criança com MS com menos impactos negativos no desenvolvimento em espaços escolares.

7 | LUDOTERAPIA

As crianças, de forma geral, dedicam a maior parte de seu tempo em brincadeiras e atividades recreativas com ou sem auxílio de materiais. O ato de brincar sendo ele livre, sem estruturação ou de forma estruturada, possui regras nas quais a criança se baseia, direcionando seu comportamento e auxiliando no seu desenvolvimento, já que ao brincar ocorrem os processamentos de simbolização e de representação gerando o pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2007).

Bettelheim (1979) diferencia o jogo da brincadeira: o jogo possui um conjunto de regras que restringe a imaginação da criança, fazendo com que ela fique mais concentrada na realidade, no outro e nas consequências de suas escolhas no jogo, fazendo com que haja uma ideia maior de competitividade, além de que os jogos auxiliam no controle dos impulsos; por outro lado, na brincadeira as regras são mais maleáveis, elaboradas pela própria criança, não havendo um intuito claro.

Ribeiro (2013, p. 31) aponta quatro benefícios que a brincadeira tem no desenvolvimento infantil, são eles: o de impulsionar o desenvolvimento infantil, a descoberta das relações sociais, avaliação e comparação das habilidades e apropriação de códigos e papéis sociais. Para que a aprendizagem aconteça, segundo Piaget (2010), precisam ocorrer a assimilação e a adaptação, onde a primeira é o processo que correlaciona as experiências vividas com as novas informações, e a segunda é quando essas novas informações são acomodadas no cérebro, gerando assim a aprendizagem.

Piaget e Inhelder (2003) classifica os jogos em três tipos: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regra; o primeiro presente no estágio sensório-motor, onde há muita repetição e o foco está nos sentidos e nos movimentos; o segundo, presente no estágio pré-operatório, cujo foco está na imaginação, não há regras e sofre mudanças de acordo com a idade da criança; e o terceiro surge no estágio operatório concreto, onde os jogos de

regras são importantes para que haja uma interação do grupo.

A ludoterapia, desse modo, é uma forma de psicoterapia que busca restabelecer o bem-estar psicológico da criança através da atividade lúdica (SCHAEFER, 1994). Essa técnica pode ser vista, também, com o propósito de conhecer a realidade da criança, possibilitando uma intervenção (RIBEIRO, 2013). Portanto, como ressalta Ribeiro (2013), as atividades lúdicas facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, colaborando para uma boa saúde mental, e nos casos de crianças com mutismo seletivo, facilita os processos de comunicação, aprendizagem e socialização.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, a partir dos estudos selecionados para essa breve pesquisa, conclui-se inicialmente que as pesquisas sobre o mutismo seletivo são fundamentais para que haja um melhor acompanhamento da criança, tanto por parte dos docentes quanto dos familiares, com o intuito de não causar um possível atraso em sua aprendizagem.

Quanto mais cedo o MS for identificado, maiores serão as possibilidades da criança ter um desenvolvimento escolar, pessoal e social melhor, já que ela terá melhores chances de acompanhar a turma juntamente com os demais alunos, desenvolvendo também seu lado social e diminuindo as probabilidades de, na fase adulta, ser desenvolvida uma fobia social. Assim, a ludoterapia entra como uma forma de amenizar os impactos causados pelo mutismo seletivo, já que o ato de brincar, principalmente em crianças com o transtorno, facilita os processos de comunicação, aprendizagem e socialização, colaborando para uma boa saúde mental.

Longe de concluir as considerações sobre o tema, esse estudo será retomado em pesquisas posteriores nas quais será dado continuidade à Revisão Integrativa, pois, além de ampliar os dados, pretende-se aprofundar na quarta parte da revisão e, então, apresentar os dados finais da mesma.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: Pais bons o bastante**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

CANDEIAS, Patrícia Reis. **Mutismo Seletivo e Escola:** um estudo descritivo e teórico. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3zEVTAF>. Acesso em mai. 2021.

FIGUEIRAS, Ana S. Neves. **Fatores de Eficácia na Intervenção Clínica no Mutismo Seletivo: Estudo de Caso.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Minho, Portugal, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3zD64G7>. Acesso em mai. 2021.

FILIPE, Lénia C. Martins. **Mutismo Seletivo:** um Estudo de Caso O Silêncio Nem Sempre é de Ouro. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor) – Escola Superior de Educação de Fafe (IESF), Medelo, Portugal, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3m91dt7>. Acesso em mai. 2021.

MELO, Sara I. Cabral. **Mutismo Seletivo:** Projeto Tagarela. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida (ISPA), Lisboa, Portugal, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Mmeucr>. Acesso em mai. 2021.

PIAGET, Jean W. F. **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

PIAGET, Jean W. F.; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIBEIRO, Célia Margarida da Silva. **O Mutismo Seletivo e a Ludoterapia/ Atividade Lúdica**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3mbsHyi>. Acesso em mai. 2021.

ROCHA, Isabel Cristina Pinela da. **No Silêncio das Palavras... O Gesto Consentido!**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3nWmV3M>. Acesso em mai. 2021.

SANTOS, F. Mutismo seletivo: um silêncio perturbante. **Médico de Família**, 86, p.50-51, abril, 2005.

SCHAEFER, Charles E. Play therapy for psychic trauma in children. In: O'CONNOR, Kevin J. **Handbook of play therapy**. New York: John Wiley, Sons, 1994.

SILVA, América Maria G. da. **As TIC na promoção do sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)**. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Gotuma>. Acesso em mai. 2021.

SILVA, Ana Maria Oliveira da. **Inclusão de Alunos com NEE (Mutismo Seletivo) nas Aulas Regulares de Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português no 3° ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário – Variante de Espanhol) – Universidade do Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3GlWlaM>. Acesso em mai. 2021.

SILVA, J. R.; RIBEIRO, I. J. L. A timidez numa perspectiva psicanalítica: avaliando o problema numa escola pública. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 34-42, 25 jan. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/41aFS1i>. Acesso em mai. 2021.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que** é **e como fazer. Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102- 106, Mar. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/41bcKqK>. Acesso em mai. 2021.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A - Organização dos Artigos

Autoria	Título	Ano e Local	Tipo	Metodologia	Problemática	Palavras-chave	Conclusão	Acesso
Silva, América	As TIC na promoção do sucesso educativo nos alunos com necessidades educativas especiais (NEE)	07/12/2017 Lisboa	Dissertação	Esse trabalho tomou a forma de um estudo de caso, desenvolvido segundo a abordagem qualitativa.	Analisar a relevância do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em educação e a contribuição que o seu uso pode dar no desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), promovendo a sua inclusão	Tecnologia da informação e comunicação; Necessidades educativas especiais; Alunos; Educação; Bibliotecas escolares; Desenvolvimento de competências; Sucesso educativo; Recursos educacionais; Trabalho colaborativo; Inclusão	Concluímos que as TIC, como ferramentas promotoras de motivação, autonomia, autoestima e interação, oferecem vantagens muto significativas para o desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional dos alunos com NEE.	bit.ly/4397OEB
Melo, Sara Isabel Cabral	Mutismo seletivo: Projeto tagarela	01/02/2017, apresentada no ISPA	Dissertação	A metodologia utilizada foi um estudo de caso. Para a recolha de informações recorreu-se a um plano de intervenção base, entrevista semiestruturada e ao preenchimento de fichas.	A principal problemática é o mutismo seletivo e como ele afeta a criança em seu desenvolvimento.	Mutismo seletivo; Ansiedade; Fobia social; Intervenção.	Os resultados indicam que com uma abordagem sistematizada e em articulação com os principais contextos sociais em que a criança está envolvida, o MS pode ser ultrapassado.	bit.ly/43rvfsX
Ribeiro, Célia Margarida da Silva	O mutismo seletivo e a ludoterapia / atividade lúdica	Abril de 2013, Lisboa	Dissertação	Foi escolhido como instrumento de investigação o questionário; O questionário foi realizado sob forma de anonimato.	Este estudo busca responder à questão “Será que a atividade lúdica e a ludoterapia cintribui oara ultrapassar o Mutismo Seletivo?”	Multismo seletivo; Ludoterapia; Atividades lúdicas.	Quanto à ludoterapia e a atividades lúdicas, foi possível traçar conceitos e linhas de pensamento importantes que permitem o uso destas atividades em benefício do desenvolvimento da criança e da superação dos sintomas do MS	bit.ly/3UgQ6uu

Figueiras, Ana Sofia Neves	Fatores de eficácia na intervenção clínica no mutismo seletivo: estudo de caso	Junho de 2017, Universi-dade de Minho	Dissertação	O tratamento consistiu em 47 sessões, incluindo psi-coeducação, relaxamento, jogos lúdicos, exposição e sistema de recompensas	Compreender mais detalhadamente o MS e as suas implicações na vida da criança	Mutismo seletivo; Terapia cognitiva-comportamental; Terapia pelo jogo. Equipa de terapeutas	Os progressos obtidos são listados ao londo do estudo e surgem de um trabalho em equipa de terapeutas, direcionado especificamente para a criança. Ainda são necessários estudos nesta problemática, para encontrar mais respostas que possam ajudar estas crianças.	bit. ly/3MrWH3G
Ana Maria Oliveira da Silva	Inclusão dos Alunos portadores de NEE (Mutismo Seletivo) nas Aulas Regulares de Língua Estrangeira – Espanhol	12/12/2012, Universi-dade do Porto	Dissertação	Um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, as considerações dos teóricos que defendem a Diferenciação Curricular e a utilização de Métodos Ativos, como fomento da construção da aprendizagem e a inclusão dos alunos.	É o caso da problemática designada como Mutismo Seletivo	Inclusão; Diferenciação Curricular; Métodos Ativos; Percurso Formativo dos docentes	Se todos colaborarem e se unirem no mesmo sentido, incluir os alunos com necessida-des educativas especiais, esta tarefa pode tornar0se numa tarefa fácil e ao mesmo tempo enriquecedo-ra já que a diversidade traz conhecimento, desenvolvimen-to e enriqueci-mento pessoal e psicossocial	bit.ly/3m7L9YE
Lénia Cristina Martins Filipe	Mutismo seletivo: um estudo de caso O silêncio nem sempre é de ouro	20/09/2019 ESEF – Escola Superior de Educação de Fafe	Dissertação	No presente trabalho optou-se pelo estudo de caso	Mutismo seletivo, um estudo de caso	Mutismo Seletivo; Crianças/ Adolescentes; Escola; Inclusão	Após a análise do caso, é possível verificar a importância de a escola estar atenta aos seus alunos e desenvolver estratégias que atendam às necessidades e, ao mesmo tempo, promovam a inclusão e a participação de todos os alunos da turma e da escola	bit. ly/43pYMTM

Rocha, Isabel Cristina Pinela da	No silêncio das palavras...: o gesto consentido!	10/03/2015, Viseu (na Universida-de Católica Portugue-sa)	Dissertação	Metodologia de investigação qualitativa com base na observação direta de sessões de arteterapia e nas entrevistas à professora titular de turma e aos pais da criança em dois momentos diferentes.	Mutismo seletivo: verificar em que medida a arteterapia constitui uma resposta adequada para os problemas de mutismo seletivo	Educação Especial; Mutismo seletivo; Arteterapia; Intervenção	Os resultados demonstram, em linhas gerais, que a arteterapia desempenha de facto um papel preponde-rante, ativo e facilitador na possibilidade de transformação e desenvolvi-mento pessoal num caso es-pecífico de uma família com uma criança com mutismo seletivo	bit.ly/3zFNxsw
Candeias, Patricia Reis	Mutismo Seletivo e a Escola: um estudo descritivo e teórico	2018, Rio de Janeiro	Dissertação	Foram realizados dois estudos, o primeiro uma revisão integrativa da literatura e o segundo a aaplicação de questionários à educadores, psicólogos, pais e população geral, todos residentes na cidade do Rio de Janeiro, sobre o que pensam e sabem acerda do MS.	Identificar a importância do papel da escola no diagnóstico e tratamento de crianças com Mutismo Seletivo	Revisão Integrativa; Estudo Descritivo; Psicologia Social; Mutismo Seletivo; Escola	Há um descompasso entre o que os profissionais sabem e o que a população em geral conhece sobre o mutismo seletivo. O trabalho evidenciou uma distância que precisa ser diminuída por meio de informação aos pais e que os profissionais da escola podem oferecer.	bit.ly/3UhNXyK

CAPÍTULO 17

O SABER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLOGICO DO CEARÁ (CENTEC)

Data de submissão: 07/05/2023 *Data de aceite: 02/06/2023*

Antonio Wherbty Ribeiro Nogueira
Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Pedagogo do Instituto CENTEC
Quixeramobim, Ceará
https://lattes.cnpq.br/4854173043674727

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção dos professores dos cursos de Educação Profissional de Tecnológica de Graduação acerca dos saberes pedagógicos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatorze professores dos cursos de Tecnologia em Alimentos e Gestão do Agronegócio de uma das unidades operacionais do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC). O material empírico coletado foi analisado a partir da análise de conteúdo, de modo que as informações obtidas pudessem ser codificadas e categorizadas em contraste com o referencial teórico acerca dos saberes docentes, como: Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2010), Libâneo (2010) entre outros. O estudo conclui que os professores consideram os saberes da Pedagogia como essenciais a sua prática educativa, mas reduzem seu significado aos métodos e técnicas necessárias ao desenvolvimento das competências e habilidades demandadas pelos setores produtivos da sociedade de mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Saber Pedagógico, Educação Profissional, Percepção Docente.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE PROFESSIONAL EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE TEACHERS' PERCEPTION OF THE TECHNOLOGICAL INSTITUTE EDUCATION CENTER OF CEARÁ (CENTEC)

ABSTRACT: This paper presents the results of a research that has as objective to analyze the teachers' perception of the courses of Technological Professional Education of Graduation about pedagogical knowledge. For this purpose, we developed semistructured interviews with fourteen teachers of the Food Technology and Agribusiness Management courses from one of the operating units of the Technological Institute Education Center of Ceará (CENTEC). The empirical material collected was analyzed from the content

analysis method so that the information obtained could be codified and categorized in contrast with the theoretical framework about teaching knowledge, found in Tardif (2014), Pimenta and Anastasiou (2010), Libâneo (2010), among others. The study concludes that teachers consider pedagogical knowledge as an essential tool for their educational practice, but they reduce its meaning to necessary methods and practices for the development of competencies and skills demanded by the productive sectors of the market society.
KEYWORDS: Pegagical Knowledge, Professional Education, Teacher's perception.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade pedagógica. Isso significa que em várias dimensões da vida em sociedade o ser humano realiza atividades que demandam a transmissão consciente e intencional de tradições, saberes, fazeres, valores e comportamentos. No cotidiano familiar, nas práticas religiosas, no âmbito do trabalho alienado, nos movimentos sociais, na militância política e em uma série de outras vivências percebe-se a necessidade de uma parcela de educação, a fim de que se realizem nos indivíduos as características dos sujeitos humanos. Conforme Libâneo (2010), é o caráter intencional das ações educativas que ocorrem no seio das relações sociais que as chancelam como ações especificamente pedagógicas. O trabalho pedagógico é, portanto, uma atividade real materializada na teoria e na prática das ações educativas que fazem da Pedagogia um campo de atuação legítimo e uma área de estudos com identidade própria.

Enquanto ciência que investiga sistematicamente o fenômeno educativo, considerando sua historicidade e orientando sua organização, a Pedagogia assume um lugar peculiar entre as demais ciências da educação como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Linguística, entre outras: ela se responsabiliza pela reflexão acerca dos problemas que envolvem o complexo educativo, articulando os aportes teóricos das demais ciências que se ocupam dos processos formativos. Nesse sentido, o trabalho docente, por vezes colocado como sinônimo de pedagógico, apresenta-se como um desdobramento da Pedagogia, pois constitui-se como uma atividade do ensinar que supõe uma direção baseada em objetivos sociopolíticos e que exigem uma organização sistemática e metodológica para converter os saberes das ciências em saberes escolares.

Na esteira de tais reflexões podemos pensar que a formação de todo educador e a atuação como professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino deveriam partir dos estudos do campo de conhecimentos pedagógicos. Ora, a natureza da educação como complexo permeado pela luta de classes e interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais (como ação intencional de transmissão de saberes politicamente definidos e como prática harmônica entre objetivos-métodos-conteúdos) remete em primeiro termo à Pedagogia e só depois ao ensino propriamente dito.

No entanto, o que se verifica nas últimas décadas é a diminuição do valor da Pedagogia na formação de educadores e docentes. Permanece a cultura bacharelesca

na formação superior dos professores de modo específico, isto é, que privilegia os conhecimentos científicos-técnicos específicos das demais ciências em detrimentos dos saberes didáticos-pedagógicos inerentes à docência.

Dentre os vários fatores que concorrem para este fenômeno está a prevalência da narrativa econômica sobre os aspectos pedagógicos que em tese deveriam orientar as práticas educativas e a formação docente. O processo de reestruturação produtiva e político-ideológica iniciados ainda na década de 1960 com o fim do Estado de Bem-estar social impôs aos processos de formação humana demandas urgentes voltadas para a (re) qualificação profissional e tecnológica a fim de atender às exigências do novo modelo de produção toyotista e do mercado de trabalho (CASTIONI, 2010).

No Brasil, este cenário favoreceu a ampliação do ensino técnico sob a roupagem de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, caracterizados como processos formativos articulados ao mercado e à produção para a formação de mão-de-obra qualificada nos mais diferentes níveis. A partir da década de 1990, os cursos profissionalizantes consolidaram-se também no ensino superior por meio dos chamados dos cursos de Graduação Tecnológica. Assim, a possibilidade da oferta da Educação Profissional de modo articulado à educação básica e superior exigiu das políticas públicas diretrizes curriculares específicas que, entre outros aspectos, estruturassem a formação e a constituição de um corpo de educadores que atendessem a especificidade da formação profissional.

É nessa direção que a Resolução CNE/CP nº 01 de 05 de janeiro de 2021, definidora das mais recentes Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, estabelece que a docência nos cursos profissionalizantes "além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área" (BRASIL, 2021, destacou-se).

Ocorre que historicamente a formação de professores para a Educação Profissional no Brasil apresenta-se como um dilema não resolvido (NOGUEIRA, DE MORAES, DA COSTA, 2021), já que a falta de licenciaturas específicas para esta modalidade impôs aos sistemas de ensino a contratação de profissionais liberais cuja formação inicial não esteve voltada para a docência, e cuja experiência profissional vincula-se aos setores produtivos da sociedade de mercado, distantes, por tanto, de alguma vivência teórico-prática na educação.

Desse modo, como os docentes dos cursos técnicos-profissionalizantes definem os chamados saberes pedagógicos? De que modo constituem essa definição? Eles consideram os saberes pedagógicos como necessários ao seu trabalho como docentes ou acompanham o senso comum de que o domínio do conhecimento específico da área profissional basta para ensinar?

A partir dessas questões, realizou-se uma pesquisa de campo de caráter qualitativo

alicerçada no referencial teórico-bibliográfico e documental acerca dos saberes didático-pedagógicos para docência. Buscou-se analisar a percepção dos professores dos cursos de Educação Profissional de Tecnológica de Graduação acerca dos saberes pedagógicos. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas remotamente[1] com quatorze professores e professoras dos cursos de Tecnologia em Alimentos e Gestão do Agronegócio de uma das unidades operacionais do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC). O material empírico coletado foi analisado a partir da análise de conteúdo, de modo que as informações obtidas pudessem ser codificadas e categorizadas em contraste com o referencial teórico acerca dos saberes docentes, como: Tardif (2014), Pimenta e Anastasiou (2010), Libâneo (2010) entre outros. Partiu-se do pressuposto que os docentes elaboram de modo consciente ou inconsciente suas próprias teorias acerca do modo como seu trabalho docente se realiza. Logo, assumiu-se o "interacionismo simbólico" como enfoque da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009, p. 69).

O caminho metodológico ora descrito convergiu para a escrita do presente texto que se estrutura a partir desta introdução, seguida pela apresentação dos resultados da investigação. Essa sessão em especial traz recortes das falas dos professores investigados em diálogo com o referencial teórico que norteou o estudo. A guisa conclusão, retomamos as questões preliminares apresentadas tecendo algumas considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O SABER PEDAGÓGICO NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO INSTITUTO CENTEC

As entrevistas semiestruturadas partiram do seguinte questionamento: Qual(is) conhecimento(s) você acredita ser(em) necessário(s) à docência nos cursos de Educação Profissional? Em meio ao conjunto de saberes[2] anunciados pelos professores investigados[3], os conhecimentos didático-pedagógicos estiveram presentes em falas como: "É muito importante o professor ter conhecimento em metodologias ativas, tecnologias de informação e comunicação e ter *didática*" (D02, grifou-se); "Acredito muito ser necessário também o conhecimento de *metodologias* e *práticas pedagógicas*" (D07, grifou-se); "[...] há necessidade de [...] estudos na área de *metodologias para o ensino*" (D04, grifou-se); "É importante buscarmos conhecimentos na *parte pedagógica*, principalmente no meu caso cuja formação não é licenciatura" (D10, grifou-se).

1 A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2021 em meio ao cenário pandêmico deflagrado pelo vírus da COVID-19, o que impôs medidas rígidas de distanciamento social. Assim, as entrevistas foram realizadas remotamente por meio da plataforma do Google Meet.

2 Além dos conhecimentos pedagógicos, verificou-se que os professores do Instituto CENTEC consideram os conhecimentos técnicos específicos dos campos de atuação profissional vinculados aos cursos tecnológicos e os conhecimentos ligados à experiencia docente e na profissão como necessários ao trabalho docente naqueles cursos.

3 Esta investigação foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, sob o Nº CAAE: 46711421.3.0000.5534 em Parecer Consubstanciado Nº: 4.776.633. Os professores foram orientados a assinarem um Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido (TCLE) e terão suas identidades veladas, sendo substituídas quando da transcrição de suas falas pelo código alfanumérico composto pela letra "D" (Docente), seguido por numeração aleatoriamente atribuída, como: D01, D02, etc.

Verifica-se nestes e em outros depoimentos que o *saber pedagógico* aparece incutido de modo explícito e implícito na percepção dos professores investigados como um conhecimento necessário à docência nos cursos profissionalizantes quando estes destacam a necessidade conhecimentos ligados à Didática e às metodologias e práticas de ensino. Considerando o distanciamento da formação inicial destes profissionais com a docência[4], conforme o relatado pelo professor D10, questionou-se ao mesmo grupo de professores de onde surgiu aquela percepção do saber pedagógico como fundamental à docência. Como resposta, os docentes destacaram que "[...] se aprende muito com a própria prática de ensino, nas trocadas de experiências com os colegas de profissão" (D02); no "desempenho da função de professor" (D04); por meio do "diálogo com os alunos" onde se começa a "desenrolar o ensino" (D07); bem como nas "formações docentes e experiências em salas de aula" (D01) e em cursos de "complementação pedagógica" (D10).

Destes depoimentos infere-se que, de modo geral, a percepção dos professores acerca dos conhecimentos pedagógicos surge de um percurso permanente de formação *em serviço*, isto é, no cotidiano do seu trabalho como docente; bem como durante os processos institucionais de formação continuada e em meio às relações que estabelecem com os demais atores educacionais: colegas professores, gestores e alunos. Assim, percebeu-se que os docentes reconhecem o conhecimento pedagógico como basilar em seu trabalho, sobretudo por que o tem como a materialização de sua atividade como docentes.

Esta constatação conduziu o diálogo com os professores a seguinte pergunta: "Como então você define a Pedagogia e o saber pedagógico?" Destaca-se aqui que embora reconheçam a importância do saber pedagógico e sua natureza na atividade educativa, as respostas demonstraram que os professores investigados tem dificuldade e falta de clareza na definição sobre o que é a Pedagogia. Alguns dos depoimentos colhidos definem o pedagógico como:

> [...] métodos mesmo para sala de aula [...] práticas que podem ser utilizadas no dia a dia para tornar aula menos cansativa, uma aula mais atraente e mais envolvente. [...] a parte burocrática do professor, não só no Diário, mas essa rotina. Entender o que é um planejamento, entender que o professor não é apenas aquele de horário de sala de aula. A parte prática ali do professor seria essa do preenchimento do diário, essa rotina de entender horários e também o que fazer [...] o que planejar, como planejar, como tornar esse meu horário de planejamento mais eficiente. (D04)
>
> [...] uma forma que a gente tem acesso a informações de metodologias ou ferramentas [...] facilitar o nosso ensino como professor. (D15)
>
> o conhecimento do ensinar e do aprender para tentar compreender como é que tudo isso acontece. (D02).

Assim, para os professores investigados, a Pedagogia diz respeito ao *como se ensina* ou ao *uso das técnicas de ensino*. Dito de outro modo, o pedagógico diz respeito ao

4 O estudo revelou que 75% dos professores entrevistados não tiveram sua formação inicial voltada para o ensino, pois são egressos de cursos de bacharelado e tecnológicos.

metodológico, aos procedimentos. Como aponta Libâneo (2010, p. 29), impera nesta visão o simplismo e o reducionismo sobre o que se entende como Pedagogia. Para o mesmo autor, a Pedagogia se ocupa dos métodos de ensino, porém antes mesmo de pensar sobre o *como* ensinar ela se apresenta como um "campo do conhecimento sobre a problemática da educação em sua historicidade e totalidade, e ao mesmo tempo uma diretriz orientadora da ação educativa".

Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 65) a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação enquanto "prática social". Assim sendo, a Pedagogia expressa as teleologias sociopolíticas presentes nas ações educativas que direcionam o sentido dessas ações, o que a faz ser, como destacado por Pimenta e Lima (2006), uma ciência sobre a atividade teórico-prática transformadora da realidade (*práxis*). Compreendida desse modo, a Pedagogia não se restringiria aos estudos dos procedimentos de ensino, uma vez que proporciona às instituições e aos profissionais da educação a possibilidade de uma "apropriação crítica da cultura pedagógica" para compreender as situações concretas que circundam sua atividade educativa e neles imprimir "a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 66).

Já o *saber pedagógico*, na percepção de Maurice Tardif (2014) seriam as "doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa". Para o autor, essas doutrinas são incorporadas à formação dos professores, a fim de oferecer-lhes um arcabouço ideológico à profissão e algumas técnicas de ensino.

Contudo, importa realçarmos que nesta construção de um significado mais amplo da Pedagogia e do saber pedagógico há uma abertura teórica para a implantação de um número infinito de Pedagogias que, a partir de diferentes orientações sociopolíticas, podem imprimir sua própria cultura pedagógica alinhada aos interesses de determinados grupos ou inclinações ideológicas. Embora as autoras supracitadas, na esteira de Vásquez (1968), compreendam a *práxis* educativa como potencialmente transformadora, urge consideramos, na face oposta do debate, o percurso histórico da educação como complexo *reprodutor* das estruturas desiguais e contraditórias da sociedade capitalista, dada sua condição de complexo determinado pelos modos de produção da existência (TONET, 2015). Como exemplo, destaca-se a sociedade de mercado atual que imprime, a seu modo e sob a égide da ideologia neoliberal, uma *pedagogia do empreendedorismo* incutida, como bem demonstrou a dissertação de Pereira (2015), nas políticas de Educação Profissional e nos processos de formação de seus professores.

A legislação atual que regulamenta a docência nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica reforça a tese de que há uma *Pedagogia alinhada aos interesses do capital* (ou um tecnicismo renovado). Para a Resolução CNE/CP nº 01/2021, os professores

daquela modalidade de ensino

> [...] além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente: [...] III - ***saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso*** (BRASIL, 2021, p. 18, destacou-se).

Isto posto, percebe-se que, embora o legislador assuma os saberes pedagógicos como fundamentais à docência nos cursos profissionalizantes, estes conhecimentos servem a uma *racionalidade técnica-instrumental* inerente ao modelo de ensino profissionalizante preconizado pela sociedade do capital, pois devem ser associados aos conteúdos específicos, vinculados ao mundo do trabalho e às demandas dos setores produtivos.

Há um direcionamento da Pedagogia aos modos de ensinar aquilo que o mercado exige, sem que seja considerado, numa perspectiva histórico-crítica dos conteúdos, a totalidade e historicidade da educação e dos processos de trabalho. As percepções dos docentes sobre o saber pedagógico analisadas brevemente neste texto convergem para este mesmo sentido, o que reforça uma visão do professor como um técnico-prático do ensinar responsável pelo mero treinamento da mão de obra especializada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com docentes dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Centro de Ensino Tecnológico do Ceará (CENTEC). Buscou-se analisar a percepção destes professores acerca dos saberes pedagógicos a partir da realização de entrevistas semiestruturadas. Considerando o que determina as atuais diretrizes curriculares para a oferta da Educação Profissional no Brasil por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 2021 acerca da formação e atuação docentes nos cursos profissionalizantes, questionou-se: Como os docentes dos cursos profissionalizantes definem os chamados saberes pedagógicos? De que modo constituem essa definição? Eles consideram os saberes pedagógicos como necessários à docência nos cursos profissionais ou acompanham o senso comum de que o domínio do conhecimento específico basta para ensinar?

O material empírico da pesquisa revelou que os professores investigados consideram o saber pedagógico como essencial à sua prática educativa nos cursos profissionalizantes. No entanto, esta valorização se dá pela crença de que estes conhecimentos servem ao propósito de oferecer-lhes os métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento das competências e habilidade demandadas pelo mercado de trabalho e pelos setores produtivos.

Na definição dos professores o saber pedagógico confunde-se com o metodológico.

Se aproximando das reflexões de Almeida (2012, p. 90) sobre a Pedagogia na formação para a docência no Ensino Superior, percebemos que há nos relatos dos professores uma tendência em considerar o ensino como uma "dimensão técnica do fazer do professor, algo que se aprende com base na prática e pode ser alimentado apenas pelo conhecimento dos conteúdos das áreas específicas, pelas experiências vividas".

Esta percepção justifica-se nos depoimentos coletados pela falta de um percurso formativo voltado para a atuação no ensino. O distanciamento dos profissionais investigados com a teoria pedagógica encontra-se no fato de que estes sujeitos tiveram sua formação inicial longe das licenciaturas. Seu contato com a Pedagogia e com o saber pedagógico esteve condicionado às suas experiências recentes como docentes e a consequente relação que estes tiveram que estabelecer com a prática educativa, com os currículos escolares, com os alunos, com os processos de formação continuada, com seus colegas professores e com os alunos.

Deste modo, concluímos que a relação subjetiva que os professores estabelecem com os saberes da pedagogia converge para o que as regulamentações ora apresentadas determinam, isto é, consideram esses saberes como meios, técnicas ou procedimentos que devem ser mobilizados para garantir a aprendizagem dos conhecimentos específicos (técnicos-práticos) dos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Há nesse cenário uma movimentação da problemática acerca dos saberes pedagógicos na formação de docentes em geral. Se antes o problema era a falta de reconhecimento por parte dos professores da necessidade dos conhecimentos pedagógicos, haja vista que os saberes específicos davam conta do ofício docente, agora a questão parece encontrar-se no processo de adaptação destes saberes à visão predominantemente tecnicista dos processos educativos, onde o campo do conhecimento (inclusive o pedagógico) serve ao propósito de oferecer aos docentes as diretrizes práticas e ferramentas necessárias para o enfrentamento das dificuldades subjacentes ao ensino. Em outras palavras: os saberes pedagógicos, embora reconhecidos, ficam reduzidos e condicionados à operalização do ensino, o que distancia a prática educativa desses docentes de uma teoria pedagógica histórico-social.

Considerando as limitações deste estudo destaca-se a necessidade de outras investigações sobre a docência nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica com enfoque interventivo, a fim de que se possa conter o avanço da racionalidade técnico-instrumental subjacente aos interesses do capital sobre as subjetividades e sobre a *práxis* dos professores daquela modalidade. Busca-se com esse itinerário a consideração da educação como prática social e da Pedagogia como ciência dedicada ao estudo de tal prática na formação desses professores. Há neste percurso a possibilidade de novas revelações e compreensões acerca do saber pedagógico na percepção dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: https://www.in.gov.br/em/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578. Acessado em: 07 de mai. 2022.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho:** qualificação e competência. Editora Francis, 2010.

D01. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 29 nov. 2021.

D02. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 28 nov. 2021.

D04. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 19 nov. 2021.

D07. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 08 jul. 2021.

D11. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 04 ago. 2021.

D15. **Entrevista.** Quixeramobim (Ceará), 20 nov. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

NOGUEIRA, Antonio Wherbty Ribeiro; DE MORAES, Ana Cristina; DA COSTA, Maria Adélia. Formação docente para a educação profissional e tecnológica no contexto neoliberal: Teacher training for professional and technological education in the neoliberal context. ***Revista Cocar***, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4638. Acesso em: 06 mai. 2022.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a Educação Profissionalizante no Estado do Ceará:** Crítica à pedagogia do empreendedorismo. 2015. Dissertação (Mestrado Intercampi em Educação e Ensino) – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos / Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em http://www.uece.br/maie/dmdocuments/dissertacao_george_amaral_pereira.pdf. Acesso em: 04 mai. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo. Revista Poíesis – Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

TONET, Ivo. **Educação e ontologia marxiana**. Revista HISTEDBR On-Line, v. 11, n. 41e, p. 135-145, 2015.Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639900. Acesso em: 01 mai. 2022.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1968.

CAPÍTULO 18

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REMOTO: ABORDAGEM DOS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO PROJETO ESCOLA ARENINHA

Data de submissão: 14/04/2023 *Data de aceite: 02/06/2023*

Nicolas Camilo Garcêz e Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza – Ceará
http://lattes.cnpq.br/7747209309901855

Keila Andrade Haiashida
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza – Ceará
https://lattes.cnpq.br/7365549922021470

RESUMO. Este trabalho foi desenvolvido na área de Cidadania do "Projeto Escola Areninha: esporte e educação em tempo integral" no bairro Barra do Ceará, na cidade de Fortaleza, Ceará. O objetivo geral foi apresentar as atividades elaboradas para as turmas de 6º e 7º anos (manhã e tarde), no período do ensino remoto emergencial. A metodologia utilizada consistiu no relato de experiência, no intuito de publicizar as temáticas abordadas e convidar a comunidade acadêmica a conhecer essa vivência. Os resultados indicam que as metodologias ativas possibilitam uma participação mais efetiva dos alunos, uma vez que, eles se sentem partícipes da proposta. A possibilidade de relacionar o conteúdo aos contextos dos alunos também é válida, pois eles percebem que os temas abordados no projeto estão inseridos em sua vivência, desvela outras possibilidades de representação do aprendizado, além da escrita em um contexto no qual muitos alunos apresentam déficits de aprendizado. Por fim, mais que internalizar os "Objetivos do Desenvolvimento Sustentável", o exemplo citado indica que os alunos podem desenvolver competências socioemocionais como a empatia, o que nos faz imaginar que podem se tornar agentes mobilizadores por um mundo melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Metodologias Ativas.

THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN REMOTE TEACHING: APPROACH TO THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OBJECTIVES IN THE ESCOLA ARENINHA PROJECT

ABSTRACT: This work was developed in the Citizenship area of the "Projeto Escola Areninha: sport and full-time education" in the Barra do Ceará neighborhood, in the city of Fortaleza, Ceará. The overall objective was to present the activities designed for the 6th and 7th grade classes (morning and afternoon), during the emergency remote

teaching period. The methodology used consisted of an experience report, in order to publicize the themes addressed and invite the academic community to learn about this experience. The results indicate that the active methodologies allow a more effective participation of the students, since they feel like participants in the proposal. The possibility of relating the content to the contexts of the students is also valid, as they realize that the themes addressed in the project are inserted in their experience, revealing other possibilities of representing learning, in addition to writing in a context in which many students have deficits in apprenticeship. Finally, more than internalizing the “Sustainable Development Goals”, the example cited indicates that students can develop socio-emotional skills such as empathy, which makes us imagine that they can become mobilizing agents for a better world.
KEYWORDS: Sustainable Development Goals. Active Methodologies.

1 I INTRODUÇÃO

O objeto de estudo dessa pesquisa são atividades desenvolvidas no Projeto Escola Areninha: esporte e educação em tempo integral. Desde 2014 Fortaleza possui Areninhas, que são campos de futebol e quadras, instalados em locais com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ou alto índice de vulnerabilidade social.

Em 2020 foi criado o Projeto Escola Areninha, uma proposta de ampliação de jornada escolar que ocorre através da parceria entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), que permitirá que o município de Fortaleza atenda a meta 6 do Plano Nacional de Educação de ofertar no mínimo 50% de educação em tempo integral nas escolas públicas e potencializará o uso do espaço das Areninhas.

O projeto foi elaborado a partir de reflexões sobre as contribuições da educação integral para o desenvolvimento e aprendizagem, com a diversificação dos espaços e tempos pedagógicos para os alunos das escolas circunvizinhas as Areninhas em quatro áreas de conhecimento consideradas basilares: Língua Portuguesa, Matemática, Esporte, Cidadania e a partir de 2023 a Língua Inglesa.

As Escolas Areninhas, atualmente situadas nos bairros: Pirambu, Barra do Ceará, Granja Portugal, Sítio São João e Lagoa da Zeza, atendem alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental no contraturno, oriundos de escolas situadas no entorno das Areninhas.

Este trabalho foi desenvolvido na área de Cidadania e teve como objetivo geral apresentar as atividades elaboradas para as turmas de 6º e 7º anos A e B (manhã e tarde) do Projeto Escola Areninha da Barra do Ceará, no qual apresentamos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e registramos tarefas realizadas pelos alunos no contexto do ensino remoto emergencial.

A intenção foi tornar os escolares mobilizadores para o alcance das metas propostas através dos ODS até o ano de 2030, por meio de suas ações em seu núcleo familiar e social. Neste trabalho definimos como objetivos específicos: discorrer sobre o envolvimento dos estudantes nas ações propostas, descrever as participações durante o ensino dos ODS em um contexto de ensino remoto emergencial e apresentar os resultados dessas atividades

mediante sua mobilização.

Para tanto, essa produção se configura como um relato de experiência, pois permite descrever as ações desenvolvidas e analisar aspectos significativos na evolução de sua prática docente, indicando o que foi positivo e as dificuldades identificadas na organização e no desenvolvimento da aula, os resultados e outros elementos pertinentes.

O enfrentamento de situações adversas foi essencial para o desenvolvimento de tais atividades, tendo em vista a rápida adaptação que as atividades educacionais de ensino tiveram que experimentar em virtude da pandemia da COVID-19. Seja em decorrência das instituições públicas de ensino não terem estruturas para de prontidão responderem a um modo de ensino emergencial remoto, ou porque os estudantes tiveram que se adaptar a um novo formato de participação em suas atividades escolares, o fato é que o impacto desse novo modelo de ensino foi enorme. Desse modo, o capítulo está dividido em 6 seções: essa introdutória, a seção na qual descrevemos a metodologia, uma seção sobre metodologias ativas, seguida pelo relato da operacionalização das atividades, descrição e análise das produções e as considerações finais.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho é o relato de experiência. Essa experiência foi vivenciada nas aulas da área de Cidadania do Projeto Escola Areninha, do qual um dos autores era monitor e a outra coordenadora. O intuito ao publicizar essa experiência é convidar a comunidade acadêmica a conhecer essa temática da área de Cidadania e a intervenção por intermédio de metodologias ativas.

> O relato de experiência em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico metodológico (experiência distante). (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 64).

O ensino remoto nas escolas públicas de Fortaleza ocorreu em grupos de WhatsApp, aplicativo de interação que não foi concebido como ferramenta instrucional, mas que era o único que a maioria dos alunos tinha acesso em algum momento do dia. Desse modo, mediar a aprendizagem nesse contexto foi muito desafiador, o professor foi desafiado a conhecer essas ferramentas tecnológicas e se adaptar. Esse relato ocorre neste contexto e a partir do uso de metodologias ativas que serão descritas na subseção que segue.

3 | METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são práticas educacionais que não têm como objetivo único o desenvolvimento da erudição dos alunos envolvidos em seu processo de ensino-aprendizagem, mas sim estimular aos mesmos uma visão mais ampla, crítica e reflexiva sobre

os assuntos e temas trabalhados nos ambientes de aprendizagem. Trazendo os estudantes para o centro do processo, estas práticas estimulam a autonomia e o protagonismo destes acerca da interpretação e entendimento de problemas da vida cotidiana em sociedade, tornando-se responsável pela construção do conhecimento.

> As metodologias ativas favorecem o processo de aprendizagem, considerando que o desafio atual é a crescente busca por métodos de ensino inovadores que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites da pedagogia técnica e tradicional e alcançar a formação de um sujeito ético, histórico, reflexivo, crítico, transformador e humanizado. (SANTOS,2019, p.4).

A prática de metodologias ativas busca na realidade não deixar que os ambientes de ensino caiam na monotonia, no modelo da educação bancária, trazendo sempre situações e posições novas a esses alunos, os retirando da zona de conforto e transformando as relações quando são executadas. O curioso é que tudo isso é feito ao aproximar a realidade do aluno aos temas abordados em sala de aula, diminuindo a distância entre o cotidiano e o assunto trabalhado. De acordo com José Moran e Lilian Barich isso ocorre "pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvidas por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem." (2008, p.17).

4 I A OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

O presente trabalho foi elaborado a partir das atividades da área de Cidadania do projeto supracitado, que baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) busca trabalhar temáticas como Direitos Humanos, Responsabilidade Social, Diversidade e Sustentabilidade. Na ânsia de encontrar uma temática na qual pudéssemos trabalhar as problemáticas relativas aos temas citados, encontramos os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), objetivos esses que se fundamentam na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Vale salientar que as atividades educacionais de ensino tiveram que se adaptar ao modelo remoto emergencial, assim utilizamos para interação com os estudantes grupos de WhatsApp na busca de oportunizar uma maior interação e participação mediante a escassez de equipamentos tecnológicos e acesso a plataformas de ensino. O uso do aplicativo WhatsApp foi uma orientação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Desse modo, as atividades descritas foram desenvolvidas no sistema remoto: "A educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente à educação presencial" (ARRUDA, 2020, p. 265).

As atividades foram realizadas durante o mês de maio de 2021 durante as aulas da área de cidadania, sendo duas aulas semanais por turma contabilizando 32 aulas totais ao

final das atividades. Os espaços de mediação foi a plataforma digital de vídeo (Youtube), mensagens (WhatsApp) e realizamos apresentações de vídeos, mapas temáticos, conversas, debates finalizando com a criação de um material sobre os ODS.

5 I DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nasceram na Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012 com a intenção de produzir um conjunto de objetivos que suprissem os desafios ambientais, políticos e econômicos mais urgentes que nosso mundo enfrenta. Os 17 ODS são: 1) Erradicação da Pobreza, 2) Fome Zero, 3) Boa saúde e bem estar, 4) Educação de Qualidade, 5) Igualdade de Gênero, 6) Água limpa e saneamento, 7) Energia acessível e limpa, 8) Emprego digno e crescimento econômico, 9) Indústria, inovação e infraestrutura, 10) Redução da desigualdades, 11) Cidades e comunidades sustentáveis, 12) Consumo e produção responsáveis, 13) Combate às alterações climáticas, 14) Vida debaixo d´água, 15) Vida sobre a terra, 16) Paz, justiça e instituições forte, 17) Parceria em prol das metas.

A partir da temática dos ODS, buscamos uma forma didática e lúdica de trabalharmos o tema, com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Encontramos nas metodologias ativas um recurso para viabilizar a proposta.

Para que as aulas fossem ministradas de forma interativa no ensino remoto, utilizamos uma série de vídeos dinâmicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da ONU, ambos disponíveis no Youtube para apresentar detalhadamente cada um dos ODS. Após a apresentação dos vídeos realizamos rodas de conversas e debates sobre os ODS, chegando ao final da aula com a proposta de uma atividade avaliativa de cunho artístico, nas quais os estudantes poderiam se utilizar de materiais escolares ou de tecnologias para construir desenhos, pinturas e gravuras que representassem as problemáticas em questão. Embora toda turma tenha representado, selecionamos três imagens para ilustrar o trabalho devido a extensão do capítulo.

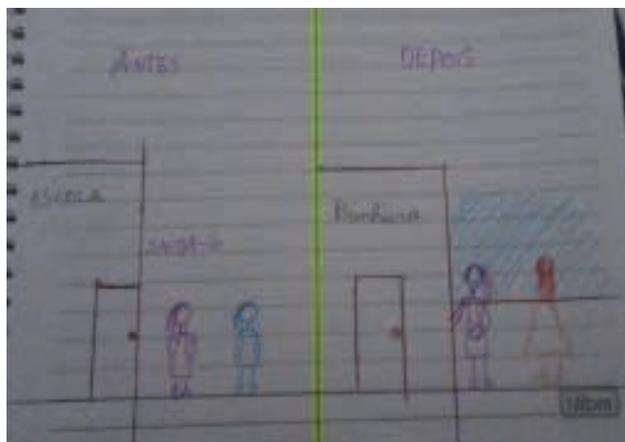



Figura 1: Desenho realizado por estudante durante atividade.

A figura 1 é o desenho de uma aluna que ilustrou o ODS 4 (Educação de Qualidade). A produção do desenho ocorreu após a exposição do vídeo sobre esse objetivo, que evidenciava que no mundo muitas meninas abandonam a escola após iniciarem o período menstrual pelo fato das escolas não disponibilizarem banheiros. Embora essa aluna frequente uma escola que possui banheiros, ela fez essa representação, pois ficou muito impactada com o vídeo, isso indica sua empatia com a situação vivenciada por outras meninas.

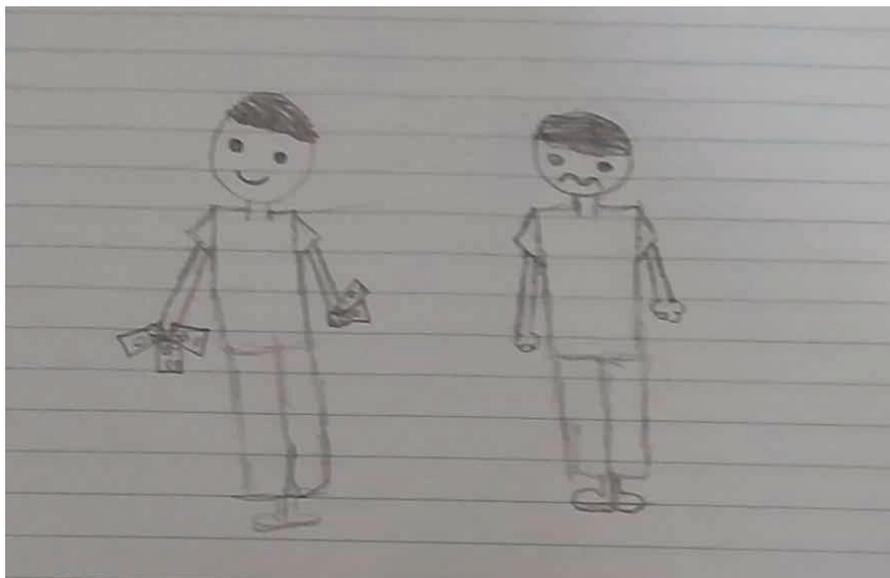



Figura 2: Desenho realizado por estudante durante atividade.

Na figura 2 podemos observar a inquietude apresentada pelo escolar em querer compreender o porquê que no atual sistema econômico do mundo, uma pequena parcela da população mundial tem uma grande concentração de capital enquanto outra maioria não tem o necessário para a sua existência. Essa indagação foi apresentada pelo próprio escolar após a atividade de integração por meio de um painel acerca dos ODS 1 e 10 (Erradicação da fome e Redução das desigualdades, respectivamente).

As figuras 1 e 2 nos demonstram que os alunos são capazes não apenas de internalizar os conteúdos, mas incorporar ações de solidariedade e compromisso coletivo, social e político.

Figura 3: Desenho realizado por estudante durante atividade.

Já na figura 3, o estudante apresentou à turma uma situação da realidade cotidiana vivida por ele e seus colegas, que moram na região do litoral leste da cidade de Fortaleza. Sua comunidade tem uma relação muito próxima com o mar e com o território em que habitam, e foi através destas interações, que o aluno conseguiu representar o espaço vivenciado, a partir das discussões sobre os ODS 14 e 15 (Vida na água e Vida terrestre).

A representação artística presente na figura 3 apresenta a degradação do ambiente e poluição dos recursos naturais devido a falta de saneamento básico e descarte incorreto do lixo, dado a vulnerabilidade do território em que muitas vezes ações governamentais não chegam com tanta eficácia à comunidade.

A atividade nos possibilitou perceber a importância do uso de outras formas de representação, além da escrita, nesse caso o desenho. Os desenhos e o debate em sala indicam que os alunos além de internalizar o conteúdo abordado, demonstram empatia com as dificuldades enfrentadas por outras pessoas, pensamento crítico e potencial de se tornarem agentes mobilizadores por uma sociedade mais justa.

6 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das problemáticas socioambientais com influência de diversos aspectos tais como econômicos e políticos que o mundo vem enfrentando faz-se fulcral os estudos dos ODS pelos mais diversos níveis de ensino e formação, para que nós enquanto sociedade criemos pequenas ações, até mesmo em nossa rotina, que possam ajudar a erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta.

Os resultados indicam que as metodologias ativas possibilitam uma participação mais efetiva dos alunos, uma vez que eles se sentem partícipes da proposta. As alternativas de relacionar o conteúdo ao contexto dos alunos também são muito válidas, pois eles percebem que os temas abordados no projeto estão inseridos em sua vivência e desvela outras possibilidades de representação além da escrita. Por fim, mais que internalizar os ODS, os exemplos citados indicam que os alunos podem desenvolver competências socioemocionais como a empatia, o que nos faz imaginar que podem se tornar agentes mobilizadores por um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BACICH. Lilian; MOURAN. José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórica-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, e-pub.

BRASIL. **Lei Nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

MUSSI, R. F. F; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez.2021.

IBGE. **O que são os ODS?** Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCvvMwDTf_LG68j83N-esY-A . Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, N. C. e S; HAIASHIDA, K. A. **Apresentação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável no Projeto Escola Areninha**: uma experiência com as metodologias ativas no ensino emergencial remoto. In: Anais da XXVII Semana Universitária da UECE, Fortaleza, 2022.

SANTOS, T, S. **Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem**. Olinda: Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, 2019.

CAPÍTULO 19

POLÍTICA NACIONAL DE LUCHA CONTRA EL CRIMEN ORGANIZADO EN LA PROVINCIA DE SAN ROMÁN, JULIACA

Data de submissão: 06/05/2023   *Data de aceite: 02/06/2023*

Enrique Gualberto Parillo Sosa
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0003-0198-987X

Juan Manuel Tito Humpiri
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-9965-2484

Virginia Guadalupe Pacompia Flores
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0002-0303-4631

José Oscar Huanca Frias
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca - Perú
https://orcid.org/0000-0003-0638-2129

Carmen Eliza Zela Pacori
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca – Perú
https://orcid.org/0000-0002-2063-325

Illich Xavier Talavera Salas
Universidad Nacional de Juliaca, Juliaca – Perú
https://orcid.org/0000-0002-4258-9162

Ingrid Liz Quispe Ticona
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Juliaca, Perú
https://orcid.org/0000-0002-7619-9592

Leopoldo Wenceslao Condori Cari
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Juliaca, Perú
https://orcid.org/0000-0003-2372-6720

Yaquelin Roxana Vilca Ramos
Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Juliaca, Perú
https://orcid.org/0000-0002-2656-546X

RESUMEN: En el presente trabajo de investigación desarrollado, que tuvo como objetivo describir el alcance de la Política Nacional de Lucha contra el Crimen Organizado en la Provincia de San Román, Juliaca. Se trata de un diseño no experimental que nos permite analizar el avance de la implementación la política de lucha contra el crimen organizado. En particular, analizamos las acciones desarrolladas por la municipalidad provincial de San Román. Los resultados obtenidos sobre nuestras variables de interés muestran que el avance logrado en la implementación de esta política es

incipiente o inicial orientadas a la prevención del crimen organizado y que contribuya con el desarrollo local en la Provincia de San Román debido a que 25 cámaras de videovigilancia en funcionamiento que no cumplen con la grabación de 45 días calendario. Así mismo las dependencias policiales (comisarías y unidades especializadas en investigación criminal) del país, registraron 466 mil 508 denuncias por comisión de delitos. Además, la criminalidad en la región Puno, donde Juliaca concentra el 27% de criminalidad de la región. Concluyendo que se pudo identificar la implementación a 36 cámaras de video vigilancia, donde 25 de ellos no cumplen con las condiciones necesarias, solo 11 cámaras de video vigilancia cumplen con las condiciones exigidas; en consecuencia, las cámaras de video vigilancia implementadas que se encuentran en funcionamiento no están almacenando las imágenes, los videos o los audios grabados por el plazo mínimo de 45 días calendario.
PALABRAS CLAVE: Crimen organizado; Política Nacional, Desarrollo, Ciudadanía.

NATIONAL POLICY TO FIGHT ORGANIZED CRIME IN THE PROVINCE OF SAN ROMÁN, JULIACA

ABSTRACT: In the present research work developed, which aimed to describe the scope of the National Policy to Fight Organized Crime in the Province of San Román, Juliaca. It is a non-experimental design that allows us to analyze the progress of the implementation of the policy to fight against organized crime. In particular, we analyze the actions developed by the provincial municipality of San Román. The results obtained on our variables of interest show that the progress achieved in the implementation of this policy is incipient or initial aimed at the prevention of organized crime and that it contributes to local development in the Province of San Román due to the fact that 25 video surveillance cameras in operation that do not comply with the recording of 45 calendar days. Likewise, the country's police units (police stations and units specialized in criminal investigation) registered 466,508 complaints for the commission of crimes. In addition, crime in the Puno region, where Juliaca concentrates 27% of crime in the region. Concluding that the implementation of 36 video surveillance cameras could be identified, where 25 of them do not meet the necessary conditions, only 11 video surveillance cameras meet the required conditions; consequently, the implemented video surveillance cameras that are in operation are not storing the images, videos or audio recorded for a minimum period of 45 calendar days.
KEYWORDS: Organized crime; National Policy, Development, Citizenship.

INTRODUCCIÓN

El notable incremento del crimen organizado, tanto fuera, como dentro de nuestro país en los últimos años, ha significado un marco de formalización de la definición de un nuevo problema público de escala global, así como su priorización en su consideración como una de las mayores amenazas globales del siglo XXI. Esta agenda global llevó a que los países signatarios de la Convención de Palermo adoptaran legislaciones específicas en la materia y priorizaran este combate en sus fronteras (VIZCARRA, BONILLA e PRADO, 2020).

En el Perú, la presencia del crimen organizado, en sus diversas modalidades,

limita de gran manera el desarrollo y bienestar de la población, atenta contra los derechos fundamentales de los ciudadanos y afecta la eficacia del estado para brindar servicios y productos de calidad, haciendo para el estado una función muy tediosa, el velar por la seguridad y control de todo el territorio nacional (INTERIOR, 2019). Para acrecentar aún más este problema, es evidente la fragilidad de las instituciones y capacidades estatales en los diferentes niveles de gobierno los cuales no han presentado una mejora sustancial en los últimos años, por el contrario, parece ser que son las organizaciones criminales quienes se vienen fortaleciendo con mayor rapidez. (DAMMERT, 2017) Tal como lo muestran los datos registrados por el Instituto Nacional Estadística e Informática. (INEI, 2021), Esta problemática ha ido en aumento gradualmente, pasando de recibir 355,876 denuncias en el 2016, a 446,508 en el año 2019, exceptuando, el 2020, año en el cual el número de denuncias recibidas disminuyo a 320,819 debido a la pandemia.

A pesar de ello en los últimos años el estado ha venido implementado diversas medidas para combatir esta problemática, que van desde mega operativos policiales, (destinados a la desarticulación de bandas criminales), pasando por la creación de la ley contra el crimen organizado (Ley N°30077) en el año 2013 o implementación de la política nacional de lucha contra el crimen organizado, adoptada en el 2019, y es precisamente sobre la implementación de esta política pública, ya habiendo pasado casi tres años, pretendemos analizar el alcance y los resultados que ha tenido la Política Nacional de Lucha contra el Crimen Organizado en la Municipalidad de San Román-Juliaca.

MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque del estudio es cuantitativo, con un diseño de investigación no experimental de corte transversal de alcance descriptivo. El estudio está enfocado en las acciones de la municipalidad provincial de San Román, Juliaca. Se realizó la obtención de información a través de noticas de medios de comunicación, reportes, documentos de páginas web, publicación de medios de comunicación como, prensa, redes sociales, fuentes periodísticas, Información estadística de fuentes secundarias.

RESULTADOS

ORDENANZAS Y PLANES PUBLICADAS A FAVOR DE LA SEGURIDAD CIUDADANA.

Ordenanza Municipal que Ratifica El Plan de Acción de Seguridad Ciudadana de la Provincia de San Román Juliaca - 2021

Esta ordenanza municipal ratifica el plan de acción provincial de seguridad ciudadana de la provincia de San Román, que fue aprobado por los miembros del Comité Distrital de Seguridad Ciudadana de Juliaca - CODISEC y por los miembros del Comité Provincial de Seguridad Ciudadana de la Provincia de San Román – COPROSEC.

Con el objetivo de encargar y comunicar al Comité Distrital de Seguridad Ciudadana - CODISEC y Comité Provincial de Seguridad Ciudadana COPROSEC y a la Secretaría Técnica, el cumplimiento y la ejecución del presente instrumento técnico ratificado en relación a sus funciones específicas para establecer un sistema de seguridad ciudadana, con participación de la sociedad civil y de la Policía Nacional, y normar el establecimiento de los servicios de serenazgo, vigilancia ciudadana, rondas urbanas, campesinas o similares, para asegurar el cumplimiento de las políticas públicas que orientan la intervención del Estado en materia de seguridad ciudadana (Juliaca, 2021)

Plan Operativo Institucional Multianual (POI) de la Municipalidad Provincial de San Román 2020 - 2022.

La municipalidad provincial de San Román establece dentro de su instrumento de gestión Multianual POI, reducir los índices de inseguridad ciudadana en la provincia, mediante las siguientes acciones estratégicas institucionales:

1. Programa de seguridad ciudadana vecinal de manera focalizada en la provincia (Juntas vecinales).
2. Programas de violencia familiar de manera oportuna en beneficio de la provincia.
3. Plan local de seguridad ciudadana implementado de manera óptima en la provincia.
4. Sistema de seguridad ciudadana con equipamiento integral, en beneficio de la población.
5. Sistema de fiscalización, control, ordenamiento y notificaciones.

Municipalidad Provincial de San Román, PLAN SOL, acción ciudadana para la seguridad ciudadana el ordenamiento y la limpieza, 2019-2022

EL PLAN SOL, es un mecanismo por el cual la gestión municipal 2019 – 2022, pretende hacer del desarrollo local un ámbito de acción efectiva y de corresponsabilidad en aspectos trascendentales para mejorar la calidad de vida. El plan sol tiene como objetivo marcar la diferencia con otras gestiones e iniciar un proceso inédito de desarrollo con participación ciudadana responsable para reducir los índices de inseguridad ciudadana y tener una Juliaca descentralizado con bajos índices de violencia e inseguridad ciudadana, con un trabajo coordinado con el Gobierno Provincial de San Román y todas las instituciones vinculadas a la seguridad ciudadana y las organizaciones sociales en cada una de las zonas (MENDOZA BUSTINZA, 2019), para tratar de garantizar la presencia efectiva del Estado en las zonas vulnerables a la violencia, la especialización de los responsables de resguardar la seguridad ciudadana, la adecuada cobertura y operatividad del servicio por parte de la Policía Nacional, mediante actividades como:

1. Patrullaje integrado.
2. Realizar marchas de sensibilización.

3. Organizar rondas vecinales, comunales y campesinas.

4. Implementar programas de seguridad ciudadana.

5. Generar programas de seguridad ciudadana.

6. Desarrollo de acciones cívicas.

7. Elaboración de documentos.

Figura 1. Estado de cámaras de videovigilancia

Fuente: Acta de Inspección N.º SVC-148, suscrito el 27 de setiembre de 2021

Se observa en la figura 1, la existencia de veinticinco (25) cámaras de videovigilancia en funcionamiento que no cumplen con la grabación de cuarenta y cinco (45) días calendario; así mismo se tiene once (11) cámaras de videovigilancia en funcionamiento que cumplen con la grabación de cuarenta y cinco (45) días calendario; en consecuencia, se advierte que las cámaras de videovigilancia implementadas que se encuentran en funcionamiento no están almacenando las imágenes, los videos o los audios grabados por el plazo mínimo de cuarenta y cinco (45) días calendario.

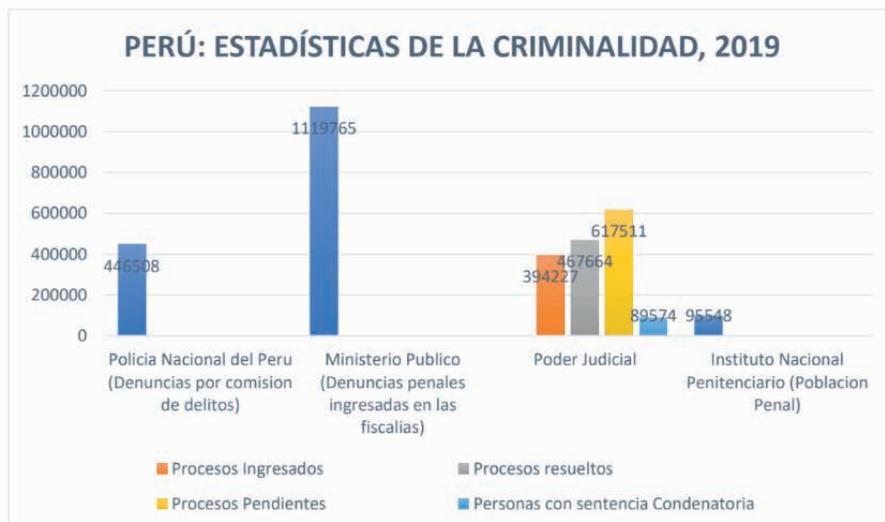



Figura 2. Nivel de criminalidad

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática -Policía Nacional del Perú, Ministerio Público, Poder Judicial e Instituto Nacional Penitenciario

Se observa en la figura 2, que las dependencias policiales (comisarías y unidades especializadas en investigación criminal) del país, registraron 466 mil 508 denuncias por comisión de delitos; las fiscalías provinciales Penales y Mixtas del Ministerio Público reportaron 1 millón 119 mil 765 denuncias penales, el Poder Judicial da cuenta de 89 mil 574 personas que recibieron sentencia condenatoria en el año 2019 y por último el Instituto Nacional Penitenciario-INPE, reportó 95 mil 548 internos/as a diciembre 2019.

Figura 3. Distritos con mayor índice de inseguridad ciudadana

Fuente: PNSC 2020, Elaboración propia.

Se observa en la figura 3, el índice de inseguridad ciudadana en relación con la percepción de inseguridad y no vigilancia, dentro de la región de Puno, Ananea es el distrito con mayor índice de inseguridad ciudadana con 2.45, seguida por Juliaca con 2.39, Pucara con 2.28 y Puno con 2.20; tal y como se aprecia en la figura.

Figura 5. Estadística de criminalidad

Fuente: Diario Correo, elaboración propia.

Se observa en la figura 5 la estadística de criminalidad en la región Puno, donde Juliaca concentra el 27% de criminalidad de la región, según informaron fuentes del Ministerio Público, lo que la hace una de las áreas urbanas más peligrosas.

Figura 6. Personas con sentencia condenatoria

Fuente: Poder Judicial - Registro Nacional de Condenas.

Se observa en la figura 6, a personas con sentencia condenatoria por cometer delitos contra la seguridad ciudadana, donde 3675 personas son equivalentes al 6.7 % correspondiente a los delitos contra la libertad, así mismo 9217 personas son equivalentes al 16.9% correspondiente a delitos contra la seguridad pública, del mismo modo 18349 personas son equivalentes al 33.5% concernientes a los delitos contra el patrimonio, y por ultimo 23459 personas son equivalentes al 42.9% correspondiente a los delitos contra la vida, el cuerpo y la salud.

DISCUSIÓN

Sobre la ordenanza municipal que ratifica el plan de acción de seguridad ciudadana de la provincia de san Román Juliaca, este es el instrumento de gestión en materia de seguridad ciudadana que orienta el que hacer de las instituciones públicas y privadas, la sociedad civil organizada y la comunidad, tiene como objetivo comunicar el cumplimiento y la ejecución del presente instrumento técnico ratificado en relación a sus funciones específicas para establecer un sistema de seguridad ciudadana (MUNICIPALIDAD DE CHORRILLOS, 2021).

Sin duda alguna, la seguridad y convivencia ciudadana son componentes inherentes al desarrollo humano, el temor y la desconfianza resultantes de la violencia y la inseguridad constituyen un obstáculo al crecimiento económico y al desarrollo humano y social de las comunidades, es por ello que el presente plan de acción establece que la seguridad ciudadana es la acción integrada, multisectorial e intergubernamental, con base territorial y articulada que desarrolla el Estado con la colaboración de la ciudadanía, con la finalidad de asegurar su protección y convivencia pacífica a través de la prevención, control y erradicación de la violencia, delitos, faltas y contravenciones.

Con lo que concierne al Plan Operativo institucional Multianual (POI) de la municipalidad Provincial de San Román, tiene como fin reducir los índices de inseguridad ciudadana en la provincia, esto debido al latente desafío de asegurar la provisión de un bien público básico como lo es la seguridad ciudadana, ya que constituye una condición fundamental para el Desarrollo Humano en una sociedad democrática, donde cada uno de sus ciudadanos, alcancen el máximo bienestar posible, y es por esa razón que ha establecido cinco (5) acciones estratégicas institucionales que se centran en el ciudadano, desde un enfoque de derechos, contribuyendo de manera significativa a mejorar las condiciones de seguridad ciudadana del distrito. Por lo que (MATTOS, 2015) resalta la importancia de tener un enfoque de la teoría de seguridad humana, en la que se reconceptualice las concepciones tradicionales de seguridad que anteriormente se centraban en la seguridad del Estado-Nación. En cambio, este enfoque, presta atención a las múltiples amenazas que se ciernen sobre las personas, destacando la interconexión entre: Seguridad, desarrollo, derechos humanos, y gobernabilidad democrática, promoviendo un enfoque integral

multisectorial, contextualizado, preventivo y centrado en las personas.

Con relación al PLAN SOL, acción ciudadana para la seguridad ciudadana el ordenamiento y la limpieza, es considerado un mecanismo de gestión que pretende hacer del desarrollo local un ámbito de acción efectiva y de corresponsabilidad, el plan sol pretende desarrollar un proceso inédito con participación ciudadana responsable y de ese modo reducir los índices de inseguridad ciudadana y tener una Juliaca descentralizada con bajos índices de violencia e inseguridad , todo esto a través de un trabajo coordinado y estableciendo diversas actividades con servicio a la seguridad ciudadana que coadyuvarán a reforzar el orden, la paz y la seguridad, estas actividades tienen el fin proteger y apoyar a los pobladores de sus jurisdicciones de los diversos problemas que se presenten, promoviendo la concientización y lograr que se garantice la paz y la tranquilidad de la comunidad del Distrito. A lo que en efecto la (MUNICIPALIDAD DE CHORRILLOS, 2021) indica que la seguridad ciudadana es un tema bastante coyuntural y transversal que requiere del esfuerzo y articulación de todas las instituciones, y al ejecutar las actividades que se proponen, se lograra disminuir la percepción de inseguridad y mejorar los niveles de confianza de la ciudadanía con sus autoridades.

Con respecto al Estado de cámaras de videovigilancia, según la figura 1 y 2 se muestra la existencia de (25) cámaras que se encuentran en funcionamiento pero que no cumplen con la grabación de cuarenta y cinco (45) días calendario; así mismo se tiene once (11) cámaras de videovigilancia en funcionamiento que cumplen con la grabación de cuarenta y cinco (45) días calendario; lo que denota gran preocupación debido a la labor que viene cumpliendo el operador de las videocámaras, ya que influyen en forma deficiente en la protección de la seguridad ciudadana en el distrito. (DE LA CRUZ, 2020) Bien sabemos que el flagelo de la inseguridad ciudadana viene ganando terreno tanto a nivel nacional, regional y local; por lo que las cámaras de videovigilancia cumplen un rol muy importante si se trata de contrarrestar el crimen organizado, y al hacer uso de la tecnología se podrá contribuir a la seguridad ciudadana que requiere el distrito, asimismo a través de las cámaras de videovigilancia se podrá hacer un trabajo más efectivo y optimo cuando la población lo requiera pues se visualizarían las imágenes en tiempo real y así la ayuda sería más rápida.

En cuanto a la estadística de criminalidad en la Región de Puno, revela que el distrito de Juliaca cuenta con el 27% de criminalidad a nivel de toda la región de Puno, esta cifra se presenta como una problemática de falta de seguridad, afectando uno de los derechos fundamentales del hombre, como es el derecho de vivir en tranquilidad y en condiciones adecuadas en materia de seguridad ciudadana. (SÁNCHEZ, 2016) La criminalidad es causante de la constante intranquilidad en la ciudadanía e impidiendo el crecimiento y desarrollo de la población, siendo el mal del siglo XXI, por su alta violencia, tal como se vive en nuestro país, por lo que se propone generar un sistema de información integral sobre la criminalidad y seguridad ciudadana a partir de la base de la información existente

en el sistema de justicia penal y las estadísticas producidas por el INEI en sus censos y encuestas, como instrumento de lucha contra el crimen y la inseguridad ciudadana.

CONCLUSIONES

Llegamos a la conclusión que con respecto a las actividades y acciones que viene desarrollando la Municipalidad de San Román en la Lucha contra el Crimen Organizado, se publicó la Ordenanza municipal que ratifica el plan de acción de seguridad ciudadana de la provincia de san Román Juliaca – 2021; así mismo el Plan Operativo Institucional Multianual (POI) de la municipalidad Provincial de San Román 2020 – 2022; y el PLAN SOL, acción ciudadana para la seguridad ciudadana el ordenamiento y la limpieza, 2019-2022.

Referente a los avances de implementación de mecanismo que realizo la municipalidad provincial de San Román que ayuden a socavar esta problemática, se pudo identificar la implementación de treinta y seis (36) cámaras de video vigilancia, donde 25 de ellos no cumplen con las condiciones necesarias, solo once (11) cámaras de video vigilancia cumplen con las condiciones exigidas; en consecuencia, decimos que las cámaras de video vigilancia implementadas que se encuentran en funcionamiento no están almacenando las imágenes, los videos o los audios grabados por el plazo mínimo de cuarenta y cinco (45) días calendario.

Finalmente, respecto al nivel de criminalidad, la municipalidad Provincial de San Román, Juliaca concentra el 27% de criminalidad de la región, así mismo las personas con sentencia condenatoria por cometer delitos contra la seguridad ciudadana, se clasifica de la siguiente manera; el 6.7 % corresponde a los delitos contra la libertad, así mismo el 16.9% corresponde a delitos contra la seguridad pública, del mismo modo el 33.5% corresponde a los delitos contra el patrimonio, y por último el 42.9% corresponde a los delitos contra la vida, el cuerpo y la salud.

REFERENCIAS

DAMMERT, L. Corrupción y crimen organizado: la fragilidad estatal de Perú. Lima: Nova Criminis: Visiones Criminológicas de La Justicia Penal, 2017.

DE LA CRUZ, E. Universidad Peruana Los Andes Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas., 2020. Disponivel em: <http://repositorio.upla.edu.pe/handle/UPLA/1185>.

HERNANDEZ, S. H.; FERNANDEZ, C. C.; BAPTISTA, M. **Metodologia de la Investigacion:** Sexta Edicion. Sexta Edicion. ed. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., 2014. 34 - 630 p. Disponivel em: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E INFORMÁTICA. **Estadísticas de Criminalidad, Seguridad Ciudadana y Violencia, abril-junio.** [S.l.]: [s.n.], 2021.

INTERIOR, M. **Decreto-supremo-017-2019-legis.pe_.pdf.** [S.l.]: [s.n.], 2019.

JULIACA, M. P. D. S. R. Ordenanza Municipal No 071 - 2021 - CMPSR-J. 051, 1–134., 2021. Disponivel em: <http://www.mpsm.gob.pe/architrans/pmrs/plan_de_manejo_de_residuos_solidos.pdf>.

JULIACA, M. P. DE S. R. Plan Operativo Institucional (POI) 2020 - 2022, v. 1, p. 1-46, 2020.

MATTOS, A. La Seguridad Ciudadana Bajo El Enfoque De La Seguridad Humana., 2015. Disponivel em: <https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/2646/mattos_va.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

MENDOZA BUSTINZA, D. M. PLAN SOL. Acción ciudadana para la Seguridad Ciudadana, el Ordenamiento y la Limpieza. Municipalidad Provincial de San Román., 2019. Disponivel em: <http://munisanroman.gob.pe/portal/sites/default/files/2020-02/Plan SOL Final Nov 2020 15-01.>.

MUNICIPALIDAD DE CHORRILLOS. Propuesta del Plan de acción distrital de seguridad ciudadana 2022., 2021. Disponivel em: <http://www.munichorrillos.gob.pe/sites/default/files/documentos/codisec/2021/ppadsc-2022-mdch-v2.pdf>.

SÁNCHEZ, V. **Criminalidad Y Seguridad Ciudadana En El Perú del Siglo XXI.** [S.l.]: [s.n.], 2016.

SIERRA, R. **Tesis doctorales y trabajos de investigacion cientifica:** metodologia general de su elaboracion y documentacion. España: Paraninfo Editorial, 2002.

VIZCARRA, S.; BONILLA, D.; PRADO, B. Respuestas del Estado peruano frente al crimen organizado en el siglo XXI. Revista CS, 109–138., 2020. Disponivel em: <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3710>.

POR QUE UMA EDUCADORA MATEMÁTICA CONTINUA FOCALIZANDO DANÇAS CIRCULARES?

Data de aceite: 02/06/2023

Claudia Laus Angelo
Professora do Curso de Matemática
https://orcid.org/0000-0002-3417-2447

Este artigo é uma continuação do texto "Por que uma Educadora Matemática está Focalizando Danças Circulares", publicado nos *Anais* do XIV Encontro sobre Investigação na Escola realizado em 2016 em Uruguaiana-RS.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo contar o envolvimento da autora com o Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa, desde o ano de 2016, no âmbito da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé, bem como os resultados obtidos através de algumas escritas dos/das participantes durante os anos 2017 e 2018. Tais relatos impulsionam a autora, professora de Matemática, de Educação Matemática e coordenadora do referido Projeto a manter as rodas de danças circulares nos espaços da universidade, congregando acadêmicos(as), professores(as) da Educação Básica e da Educação Superior, terapeutas holísticos(as) e demais pessoas da comunidade que veem nessa prática, possibilidades de relaxamento, de equilíbrio corpo-mente-espírito, de união, de inclusão, de alegria e de bem-estar.

PALAVRAS-CHAVE: Danças circulares; projeto de extensão; bem-estar; integração; equilíbrio; inclusão.

WHY DOES A MATHEMATICS EDUCATOR KEEP FOCUSING ON CIRCLE DANCES?

ABSTRACT: This paper aims to describe the author's involvement with the outreach project Pampa Circular: circle dances in the Pampa, since 2016, developed at the Federal University of the Pampa, Bagé campus, as well as the results obtained through some writings of the participants during the years 2017 and 2018. Such reports impel the author, professor of Mathematics, of Mathematics Education and coordinator of the referred Project to maintain the circle dances in the spaces of the university, bringing together academics, Basic Education and Higher Education teachers, holistic therapists and other people in the community who see in this practice possibilities for relaxation, body-mind-spirit balance, unity, inclusion, joy and well-being.

KEYWORDS: Circle dances; outreach project; well-being; integration; balance; inclusion.

MAS O QUE SÃO DANÇAS CIRCULARES?

As danças circulares são danças folclóricas, de diferentes povos, ou danças coreografadas para músicas do mundo todo, clássicas ou contemporâneas, dançadas geralmente em roda, de mãos dadas e com passos que se repetem durante toda a música (ANGELO, 2016).

De acordo com Nanni Kloke, dançarina profissional, bacharel em Dança/Educação e coreógrafa de danças circulares,

> A Dança Circular Moderna baseia-se nas danças tradicionais ricas e diversas de muitos países, incluindo os Bálcãs, Grécia, Israel e Rússia, incluindo também danças mais recentes coreografadas com uma variedade de músicas antigas, clássicas e contemporâneas (KLOKE, 2021, p. 80).

Os(as) coreógrafos(as) de danças circulares geralmente escolhem músicas cujas letras e/ou melodias, bem como os passos das coreografias, favoreçam a conexão dos participantes consigo mesmos, com os demais, com diferentes culturas e com valores relacionados ao bem comum, ao respeito à natureza, à diversidade e ao reconhecimento do outro.

> Assim, essas danças – que podem ser enérgicas e alegres ou calmas, reflexivas e meditativas – nos apresentam música e ritmos com que talvez não teríamos contato normalmente. Elas também nos dão a oportunidade de entrar no espírito e cultura de diferentes países, ao passo que aprender essas danças nos ajuda a compreender e celebrar nossas diferenças e semelhanças. É um passo para a compreensão e aceitação, para que possamos aprender a ver a diversidade como riqueza para vivermos em paz e harmonia uns com os outros (KLOKE, 2021, p. 80).

Vestígios de danças em roda existem desde os primórdios da humanidade em pinturas rupestres, em porcelanas e esculturas antigas.

> Em tempos primitivos encontrou-se a Dança Circular em Fulton's Rock (África do Sul) onde dança-se ao redor de um personagem central. Da mesma forma, num fragmento de louça do Império Sumer, mulheres de longo véu dão-se as mãos. Entre os hebreus há a prática de danças em roda, fileiras e giros num contexto religioso. Em Creta encontrou-se peças em terracota de Palaiakastro com mulheres dançando em roda em torno de uma árvore (OLIVEIRA, 2017, p. 29).

Porém, o movimento conhecido atualmente como danças circulares ou danças circulares sagradas, é reconhecido como consequência dos trabalhos de pesquisa e resgate de danças folclóricas tradicionais de países da Europa, realizado pelo bailarino, pedagogo, artista plástico e coreógrafo alemão Bernhard Wosien (1908-1986) na década de 1960. Ele se encantou com a energia e a vibração das danças étnicas dos vilarejos que percorreu: "Um novo capítulo da minha vida começou quando decidi dedicar minha atenção

às danças de roda e às danças dos povos” (WOSIEN, 2015, p. 106).

Bernhard Wosien, além de resgatar as velhas danças de roda europeias, também criou diversas coreografias e peças para serem dançadas em roda. Num encontro no castelo Schöneck (Alemanha), ele recebeu um convite de Eileen Caddy e Peter Caddy para levar um conjunto dessas danças para a Comunidade de Findhorn, atualmente conhecida como Fundação Findhorn, que recebe visitantes e moradores do mundo todo: “Presentes estavam também Eileen e Peter Caddy, os fundadores da comunidade escocesa da Fundação Findhorn. A minha filha Gabriele e eu recebemos deles o convite para implantarmos em Findhorn as danças de roda e as danças circulares européias” (WOSIEN, 2015, p. 117).

Era o ano de 1976 e os moradores de Findhorn receberam muito bem as danças circulares. O próprio Bernhard Wosien declarou que “[...] encontrei um novo solo, virgem e preparado” (WOSIEN, 2015, p. 118). Por esses motivos, ele é considerado o pai das danças circulares e Findhorn é considerada a mãe, pois recebeu a semente, fertilizou-a e a espalhou pelo mundo todo, através de seus moradores (LIMA, 2014).

No Brasil, as danças circulares chegaram na década de 1980, com a norte-americana Sarah Marriot, ex-moradora de Findhorn, e com Carlos Solano, um mineiro que morou seis meses nessa comunidade (MADALOZ, 2016; RAMOS, 2015). De lá para cá, as danças circulares vêm se expandindo no Brasil e no mundo, com uma infinidade de coreografias, de focalizadores e de rodas regulares, sendo consideradas pelo Ministério da Saúde do Brasil, desde 2017, como uma Prática Integrativa Complementar, juntamente com a Biodança, a Musicoterapia, a Meditação, entre outras práticas:

> No círculo trabalha-se o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo, o sentimento de pertinência e do prazer pela participação plena dos processos internos de transformação, promovendo o bem-estar, a harmonia entre corpo-mente-espírito, a elevação da autoestima; a consciência corporal, entre outros benefícios (BRASIL, 2017, p. 69).

Kloke (2021) acrescenta a esses outros benefícios o conceito de consciência social nas danças circulares, como a capacidade de uma pessoa em considerar e compreender as perspectivas de outros indivíduos, grupos ou comunidades.

Tendo sentido na prática as potencialidades das danças circulares desde 2011, essa autora, educadora matemática na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), vislumbrou a possibilidade de compartilhá-las com professores(as) da Educação Básica, com gestores(as) da área de Educação, com acadêmicos(as) e com demais interessados(as) da comunidade, por meio do Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa. A trajetória desse projeto será contada no próximo item, em primeira pessoa do singular.

CAMINHOS DO PROJETO DE EXTENSÃO PAMPA CIRCULAR

Esses caminhos começaram em 2011, no meu primeiro encontro com as danças circulares no Espaço Girassol, coordenado pela psicóloga, focalizadora e coreógrafa de danças circulares, Josélia Simões Gonçalves, precursora dessas danças em Bagé-RS. Desde esse primeiro encontro já foi possível perceber que algo havia se acendido dentro de mim. Algo que me deixava mais alegre, mais motivada, mais criativa, mais energizada, mais viva. Sentimentos que se refletiam na minha disposição para os trabalhos diários e acadêmicos.

Depois de alguns anos de prática com a Josélia e de caminhar pelos espaços amplos da Unipampa, imaginando como seria bom vê-los preenchidos com rodas de danças circulares, foi possível realizar uma formação específica para ser focalizadora dessas danças, organizada pela Adriana Bisconsin da Escola de Danças Circulares Giraflor, durante minhas férias de janeiro de 2016.

Ao retornar para Bagé, inspirada por uma semana intensa de danças circulares, vivências e convivências, iniciei o trabalho de escrita do Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa, o qual, felizmente, foi acolhido pela Unipampa. Porém, para formar uma roda, precisamos de pessoas dispostas a se dar as mãos e de um espaço amplo.

Com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Bagé na divulgação do Projeto para todas as escolas mantidas pelo município e na cessão do auditório de uma dessas escolas para os encontros, recebemos 27 inscrições para a turma anual de 2016. Os encontros foram todas as quartas-feiras, das 19h às 20h30min, com intervalo nas férias de julho. A Figura 1 mostra um dos encontros da turma de 2016 que encerrou em dezembro com 14 concluintes, sendo a maioria professoras e gestoras de escolas municipais. Todas receberam uma apostila com informações sobre as danças circulares e um CD com todas as músicas das 50 coreografias praticadas.

Figura 1: Roda com participantes de 2016

Fonte: *Facebook* do Projeto

Avaliando os encontros de 2016 com as participantes e com a equipe do Projeto, pensamos que seria mais producente se as inscrições para participação nos encontros fossem semestrais, com aproximadamente 25 coreografias praticadas, e se o material recebido pelos(as) concluintes contasse também com os vídeos das coreografias. Assim, a partir de 2017, optamos por abrir uma turma em cada semestre, com encontros nos espaços da Unipampa, campus Bagé, para favorecer a participação tanto da comunidade externa quanto interna.

Os dias dos encontros variaram durante a semana, conforme os meus horários semanais de aulas e os dos componentes da equipe, mas até o final de 2019 sempre aconteceram das 19h às 20h30min, com a participação de professores(as) da Educação Básica, de crianças (filhos(as) de participantes), de acadêmicos(as), professoras e técnicas da Unipampa e de pessoas dos demais segmentos da sociedade.

A dinâmica de cada encontro, desde 2016, sempre consistiu na prática de aproximadamente sete coreografias de um repertório pré-selecionado contendo danças circulares tradicionais, infantis, de pares, meditativas, alegres, com músicas contemporâneas e diversificadas. Sempre há um momento para relaxamento e partilha, motivado por algum baralho de cartas com palavras, imagens e/ou mensagens. No primeiro encontro de cada turma eu faço uma fala sobre o movimento das danças circulares e sobre o comportamento nas rodas e nos últimos encontros há uma revisão da maioria das coreografias e um encontro final de retrospectiva e de confraternização.

O gráfico a seguir (Figura 2) mostra as inscrições recebidas, os participantes que compareceram no primeiro encontro e os concluintes que obtiveram pelo menos 75% de frequência, de 2016 a 2019, antes do início da pandemia de Covid-19.

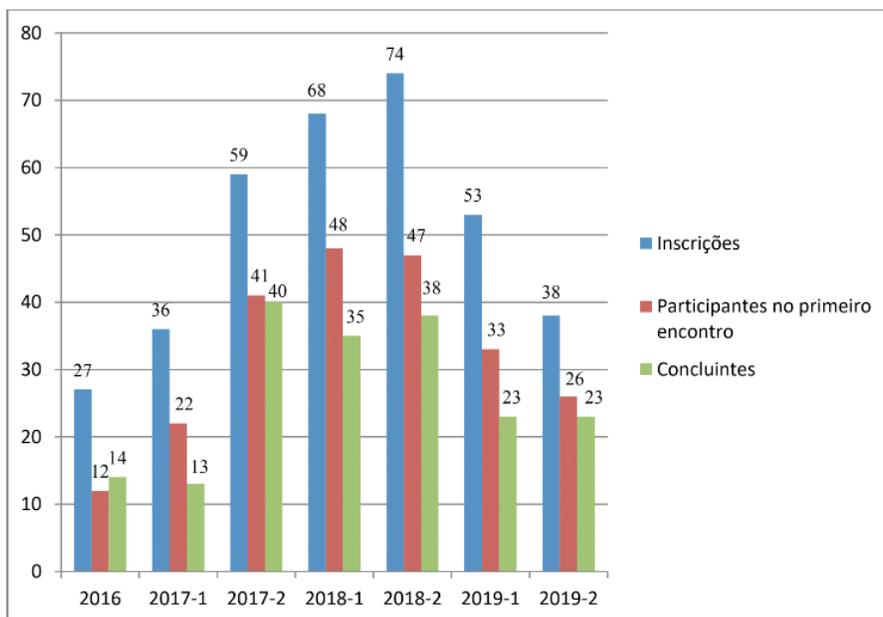



Figura 2: Número de inscritos e concluintes de 2016 a 2019

Fonte: Autora (2023)

Pode-se observar no gráfico acima que há uma queda significativa do número de inscritos(as) para o número das pessoas que comparecem ao primeiro encontro. Também é possível perceber que no decorrer dos semestres, as pessoas, por motivos diversos que não foram investigados, vão deixando de comparecer aos encontros, com exceção de 2016 que terminou com um número maior de concluintes se comparado ao número de pessoas que compareceu ao primeiro encontro.

Outro fato observável foi o aumento do interesse pelo Projeto em 2017-2 e em 2018. Foi necessário fazer uma lista de suplentes e aumentar o número de vagas de 30 para 45.

Em março de 2020 ofertamos pela primeira vez o Pampinha Circular para professores da Educação Infantil, Anos Iniciais e demais interessados, com foco em danças circulares infantis. Recebemos 32 inscrições, mas já havia rumores do início da pandemia no Brasil. Portanto, tivemos apenas 14 participantes nessa formação concentrada que aconteceu na sexta-feira (13/03/2020) à noite e no sábado (14/03/2020), manhã e tarde. Com a confirmação da pandemia de Covid-19, o Projeto teve suas atividades pausadas no restante de 2020 e em 2021.

Em 2022, com a volta do ensino presencial na Unipampa, o Projeto retornou com algumas modificações. No primeiro semestre que iniciou em abril, o Projeto foi realizado em quatro módulos, sendo um módulo por mês, aos sábados, com as seguintes temáticas: Encontros com o Eu; Circulando pelo Universo, Acolhendo a Diversidade; Dançando a

Natureza e Danças Circulares que Amamos. Ao todo, os módulos receberam 107 inscrições e 64 comparecimentos. Os encontros síncronos de cada módulo contaram com a prática de aproximadamente 10 danças e foram realizados utilizando diferentes espaços da Unipampa, campus Bagé, como salas de aula, saguões, gramado (Figura 3) e o hall principal.

Figura 3: Roda do Módulo 1 – Encontros com o Eu

Fonte: *Facebook* do Projeto

No entanto, os encontros concentrados numa tarde de sábado se tornaram um pouco cansativos, tanto para a equipe, quanto para os participantes e não favoreceram uma prática efetiva das danças ofertadas. Então, no segundo semestre de 2022, voltamos com os encontros semanais, nas segundas-feiras, das 19h às 20h30min no hall principal da Unipampa, campus Bagé. Recebemos 30 inscrições e, como geralmente acontece, alguns(mas) nunca compareceram e outros(as) desistiram de frequentar os encontros. Mas, no decorrer do semestre, tivemos novos(as) participantes, que chegaram por convite de pessoas que já faziam parte das rodas. Assim, 17 mantiveram frequência regular e concluíram o semestre.

Estamos agora no início do primeiro semestre de 2023, com uma turma nas quartas-feiras à noite, no mesmo horário, com 38 inscrições e uma turma nas sextas-feiras pela manhã, das 11h às 12h30min, com 15 inscrições.

É importante salientar dois fatos. O primeiro é que depois de 2016 participei de diferentes formações para focalizadores de danças circulares. O segundo é que em todos esses anos eu sempre tive apoio de uma equipe composta pelo meu marido, Caio Marcello Recart da Silveira, por discentes voluntários, por bolsistas, por cursistas que posteriormente integraram essa equipe, por colegas da Unipampa, pela psicóloga e focalizadora Josélia Simões Gonçalves (em 2016, 2017-2 e 2018-1) e pela minha filha, Verena Angelo Recart da Silveira (em 2016, 2017 e 2018).

Além desse apoio, das participações contínuas de pessoas da comunidade externa e interna da Unipampa nas rodas do Projeto, das falas que elas apresentam nos momentos de partilha, são as escritas que apresento a seguir o principal motivo de eu continuar focalizando danças circulares na universidade.

AS DANÇAS CIRCULARES PELA ÓTICA DE ALGUNS PARTICIPANTES

Neste item vou apresentar algumas escritas dos(as) participantes durante os anos de 2017 e 2018, obtidas pelos questionários de avaliação preenchidos por eles(as) a cada encerramento de turma. No caso desses questionários, como não são identificados, será possível apenas indicar a turma na qual foram redigidos.

Excluí as escritas do ano de 2016 cujos resultados foram divulgados em Angelo (2016) e Angelo, Freitas e Salomão (2021). Além disso, focarei em respostas para apenas uma questão por semestre.

No final do semestre 2017-1, 13 participantes responderam por escrito o questionário de avaliação entregue no último encontro. Uma das perguntas era "**Como você se sente depois de cada encontro?**". Algumas respostas foram:

> "*Renovada, relaxada, feliz com as energias em alta, pronta para terminar e recomeçar outra semana de bem com a vida.*"
>
> "*Me sinto muito feliz, energizada. As trocas que acontecem durante as danças são muito especiais*."
>
> "*Muito bem, me trouxe melhorias no estudo pois vou com a cabeça mais tranquila*."
>
> "*Me sinto mais calma e mais relaxada. Ajuda a lidar com o stress da semana*."
>
> "*Me sinto mais motivada para o trabalho, com uma energia muito positiva*."

Nos questionários dos(as) demais participantes de 2017-1 foram mencionadas as palavras: inspirada, renovada, revigorada, mais leve, calma, tranquila, muito bem, harmonizada e relaxada. Todas relacionadas a benefícios que as danças circulares proporcionam e já mencionados em pesquisas e artigos sobre essa prática (cf. COSTA; COX, 2016 e ANGELO *et al*, 2021).

No questionário final do semestre 2017-2, respondido por 34 participantes, entre outras questões perguntamos **"Que benefícios as danças circulares lhe trouxeram?"**. Destaco as seguintes respostas:

> "*Vivenciar as diferenças, as limitações, respeitando também as limitações dos outros*."
>
> "*Serenidade, autoconfiança, paz, encontro, constituição de grupo, trabalho colaborativo, resgate da autoestima, estabelecer laços, fazer amizades*."
>
> "*Desenvolvimento motor, lateralidade, prazer, amor, solidariedade, tudo de bom*!"
>
> "*Amor pela dança, autoconfiança, relaxamento, compartilhamento de*

saberes, prazer, amizade e desenvolvimento da meditação; bem como, maior concentração."

"*Paz interior e observar melhor as coisas da natureza e a diversidade cultural dos povos*."

"*Me proporcionaram ótimos momentos de relaxamento e reflexão. Assim como novas amizades. Também teve o poder de diminuir o estresse do dia a dia*."

"*A dança nos proporciona um importante contato com nosso eu interior, com nosso corpo, nossos limites e nos ajuda a reconhecer o outro através de um toque, olhar ou mesmo o sorriso*."

"*Desprendimento e uma conexão muito profunda com o universo. Um olhar mais sensível para a beleza da natureza e seus sons*."

"*Consegui trazer as emoções, ou melhor aflorá-las em mim. Neste período das danças circulares, períodos difíceis que estou atravessando, ajudaram muito minha saúde física e mental*."

As demais respostas trouxeram também os seguintes benefícios: calma, leveza, tranquilidade, paz, serenidade, relaxamento, silêncio interior, paciência, bem-estar, energia boa, equilíbrio, harmonia, prazer, alegria, descontração, felicidade, concentração, atenção, foco, memorização, socialização, compaixão, comunhão, interação, movimento corporal, ritmo, desinibição, confiança, aumento do repertório das práticas profissionais.

E por falar em práticas profissionais, uma das perguntas do questionário respondido por 37 participantes da turma de 2018-1 foi: **"Que benefícios você acha que as danças circulares trariam à comunidade escolar?"**. Saliento as seguintes respostas:

"*Aprender a trabalhar em grupo, conviver com as diferenças e o tempo de cada ser, que é único e incomparável. Proporcionar interatividade e aliviar o estresse da rotina escolar*."

"*O conhecimento do outro fora da sala de aula (de trás da classe escolar)*."

"*As danças circulares em qualquer idade escolar fortalecem os laços de companheirismo e solidariedade entre os participantes; estimulam a curiosidade sobre de onde vem as danças, seus países e culturas de origem; estimulam o respeito ao tempo do outro, pois a dança circular só faz sentido no coletivo*."

"*Traria benefícios para a saúde, ajudaria também com a timidez de algumas crianças e a autoconfiança*."

"*Humanidade, solidariedade e as interações professor/aluno e aluno/aluno, melhorariam bastante*."

"*Diminuiria a ansiedade entre os alunos. Teria mais união nas turmas*."

"*Vários benefícios, como a inclusão de alunos muitas vezes excluídos pela sociedade escolar*."

"*Quando o ser consegue estender ao outro um olhar mais sensível, um novo leque se abre, de ver, aceitar, compreender; a dança ensina isso, nos permite aprender a aceitar.*"

"*Participação da comunidade e das famílias dentro da escola*."

As demais respostas repetiram os benefícios mais citados por praticantes de danças circulares como tranquilidade, relaxamento, união, integração, cooperação, respeito, paciência, amizade, empatia, alegria, descontração, bem-estar físico, emocional e mental, atenção, concentração, foco, memorização, coordenação, amor, carinho, harmonia, autoconfiança, equilíbrio, ritmo, lateralidade, conhecimento de novas culturas.

As benesses que as danças circulares trazem aos(às) praticantes, são vistas por eles(as) como possíveis de serem estendidas à comunidade escolar e às famílias dos(as) estudantes, colaborando, principalmente, com as interações, com a inclusão e com a diminuição do estresse e da ansiedade.

Adentrando ainda essa discussão, destaco partes das escritas que duas participantes dessa turma realizaram como solicitação da tarefa "Escreva o que a dança circular significa para você", para compensar um feriado em que não haveria encontro do Projeto:

> "*Tenho interesse em aprender cada vez mais e poder dançar com meus alunos, assim que os tiver, em momentos que eu possa vincular as atividades da língua portuguesa/literatura e dança*." (Formanda do Curso de Letras da Unipampa)
>
> "*A dança é uma linguagem (forma) que se torna acessível a muitas pessoas, principalmente para crianças com autismo. A dança circular tem se tornado uma possibilidade de trabalho e interação. Portanto, além de contribuir com minha vida, a dança está acessando a outras pessoas, trazendo inúmeras possibilidades."* (Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE))

Verificar que participantes do Projeto Pampa Circular estão levando ou pensam em levar a proposta das danças circulares para as escolas é muito gratificante e confirma um dos objetivos específicos desse projeto: "Praticar danças circulares e brincadeiras de roda possíveis de serem levadas para os ambientes educativos dos participantes e para outros setores da sociedade" (ANGELO, 2018).

Para finalizar com o questionário respondido por 36 participantes do semestre 2018-2, vou fazer uso da plataforma online *Mentimeter* para apresentar as respostas à questão **"Em uma palavra, diga o que são as danças circulares para você?"**. Ressaltando que alguns(mas) participantes não se limitaram a uma palavra. A Figura 4 mostra o resultado:

Figura 4: A dança circular em uma palavra.

Fonte: Autora com auxílio do *Mentimeter* (2023).

Como pode ser visto, esse quadro traz sentimentos semelhantes aos apontados pelos(as) participantes dos semestres anteriores e já listados.

Enfim, essas palavras, essas escritas e todos os retornos positivos às ações do Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa, já respondem à pergunta título deste texto. Ao avaliarem as ações do Projeto, os participantes relatam os benefícios para eles próprios e reconhecem as possibilidades das danças circulares em outros espaços, como a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns resultados do Projeto de Extensão Pampa Circular: danças circulares no Pampa obtidos pelas escritas dos(as) participantes nos anos 2017 e 2018 e apresentados neste artigo, procuram responder por que essa educadora matemática continua focalizando danças circulares na universidade.

A participação no Projeto traz benefícios físicos e emocionais e um pensar no coletivo, melhora a nossa disposição nas atividades diárias e favorece relacionamentos mais harmoniosos nos ambientes de trabalho dos(das) participantes. Além disso, para aqueles(as) que já se sentem confortáveis em focalizar, oferece a possibilidade da incorporação das danças circulares nos seus ambientes de trabalho.

Não bastassem todas as frases e palavras escritas no item anterior e inspiradas pelos sentimentos movimentados pelas danças circulares praticadas e pelas trocas realizadas em cada encontro do Projeto de Extensão Pampa Circular, eu continuo focalizando danças circulares porque as pessoas continuam aceitando o convite de se darem as mãos, de celebrarem o encontro consigo mesmas e com os demais, de ouvirem e de serem ouvidas, de dançarem em conjunto, de se respeitarem e de acreditarem que as danças circulares

têm o potencial de unir e de proporcionar bem-estar geral.

Além disso, ser focalizadora desse Projeto me faz bem, torna-me uma pessoa mais leve, mais tolerante, mais feliz, mais equilibrada e, consequentemente, uma professora de matemática melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos(as) os(as) participantes do Projeto de Extensão Pampa Circular, aos membros das equipes, ao Programa de Desenvolvimento Acadêmico da Unipampa pelas bolsas concedidas, aos(às) dirigentes do Campus Bagé pelo apoio e a todos(as) os(as) compositores(as), cantores(as) e coreógrafos(as) de danças circulares de todos os tempos e povos.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Claudia Laus. Por que uma educadora matemática está focalizando danças circulares? In: Encontro Sobre Investigação na Escola, 14., 2016, Uruguaiana. **Anais**...Uruguaiana: Universidade Federal do Pampa, 2016. p. 01-08.

ANGELO, Claudia Laus. **Projeto de Extensão Pampa Circular 2018**. Cadastrado no sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão. UNIPAMPA. Registro 02.010.18, 2018.

ANGELO, Claudia Laus *et al*. Por que praticar danças circulares na universidade: percepções sobre um projeto de extensão. **Extensio**: R. Eletr. de Extensão, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 96-110, 2021.

ANGELO, Claudia Laus; OLIVEIRA, Lucas Freitas de; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. Extensão universitária com danças circulares: reflexões na prática profissional de educadoras. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 17, p. 01-18, 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/17380. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 60, p.68-69, 28 mar. 2017. Seção I. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/03/2017&jornal=1&pagina=68&totalArquivos=132. Acesso em: 23 ago. 2017.

COSTA, Ana Lucia Borges da; COX, Diane L. The experience of meaning in circle dance. **Journal of Occupational Science**, 2016, v. 23, n. 2, p. 196-207, 2016. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4917970/. Acesso em: 12 ago. 2019.

KLOKE, Nanni. **Dançar para reconectar**: uma introdução ao Método Harmony. Vox Gráfica: São Paulo, 2021.

LIMA, Tânia Pessoa. **O Sagrado e o Ritual Vividos num Grupo de Danças Circulares Sagradas de Findhorn sob o Enfoque de Carl G. Jung e Roy A. Rappaport**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Departamento de ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MADALÓZ, Rodrigo José. **Transformações pessoais**: no embalo das danças circulares sagradas o reencontro com a natureza do ser. 2016. 211 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2016. Disponível em: http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/586/1/2016RodrigoMadaloz.pdf. Acesso em: 05 ago. 2018.

OLIVEIRA, Vaneri de. Danças circulares, uma manifestação contemporânea da dança coletiva. **Revista Hermes**, n. 22, 2017, p. 20-39. Disponível em: https://revistahermes.wixsite.com/hermes22. Acesso em: 10 abr. 2023.

RAMOS, Renata Carvalho Lima. Apresentação do grupo de autores. In: RAMOS, Renata C. L. (Org.) **Danças Circulares Sagradas**: uma proposta de educação e cura. 2. ed. São Paulo: TRIOM, 2015. p. 11-15.

WOSIEN, Bernhard. **Dança**: um caminho para a totalidade. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 2015.

PROPOSALS FOR THE USE OF THE METAVERSE IN EDUCATION

Data de aceite: 02/06/2023

Noe Irving Flores Cruz
ESIME Azcapotzalco, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

Jesús Alberto Flores-Cruz
CICATA Legaria, Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México.

ABSTRACT: The metaverse is a virtual reality in which students and teachers can interact with educational content in real time. That's why its use in education has been growing in recent years, as it allows for more immersive and personalized learning experiences. One of the main advantages of the metaverse in education is the possibility of creating virtual environments that simulate real-world situations, which allows students to practice and learn safely and without risks. For example, in the metaverse, scientific experiments or medical operations can be simulated without endangering any living beings. Additionally, the metaverse allows students to learn at their own pace and with their own learning style, and teachers can adapt educational content to the individual needs of students and provide real-time feedback. Another great advantage of the metaverse is that it can help overcome geographical and economic barriers in education, as students can access educational content from anywhere in the world, and the costs of learning materials can be significantly reduced. As technology continues to evolve, it is likely that we will see an increase in the use of the metaverse in education, and its potential to improve the quality of education worldwide.
KEYWORDS: Education, metaverse, virtual reality, educational level.

INTRODUCTION

The term metaverse originates from the novel *Snow Crash*, which was published in 1992 by Neal Stephenson[1]. In the novel, the metaverse is described as a synthetic universe based on the real universe, conceived as a successor to the internet and sustained by virtual reality. In Stephenson's novel, people use digital avatars of themselves to explore the digital world, often as a way of escaping from a

1 What Is The Metaverse In Snow Crash? (2021, 5 de novembre). Web: metaversio.io. *https://metaversio.io/what-is-the-metaverse-in-snow-crash/*

dystopian[2] reality, which in the metaverse is a fictional representation of a future society with negative characteristics that are the cause of human alienation. While the concept of the metaverse has evolved significantly in recent years to become an increasingly common topic in popular culture and the tech industry, generally speaking, the metaverse continues to refer to a persistent and collective virtual universe, in which users can interact with each other, as well as with virtual objects and environments, all in real time.

In the early 2000s, *Second Life* was one of the first virtual environments to offer an experience close to the metaverse (Mystakidis, 2022), allowing users to create their own characters, objects, and environments, as well as interact with other users in a virtual space. Since then, technology has advanced significantly, with major companies like Facebook (Fernandez, 2022), Microsoft, Nvidia, and Epic Games working on their own versions of the metaverse, designing platforms that allow users to interact with each other in a virtual space, either through virtual reality glasses or directly from a computer. The metaverse has also attracted the attention of investors and business leaders, who see it as having enormous potential as a market and advertising platform (Egliston & Carter, 2022). Some experts believe that in the medium term, the metaverse could eventually become the evolution of the current internet (Anderson & Rainie, 2022; George, 2022; Suisse, 2022), becoming the primary way people interact and communicate online.

While currently, the metaverse is primarily being used as a gaming space where users can create customized avatars (Shin & Kim, 2022; Mirza-Babaei et al., 2022; Han, Heo & You, 2021), explore detailed virtual environments and participate in a wide variety of activities, from role-playing games to sports competitions, such as Second Life, Minecraft, Roblox, and Fortnite, on the other hand, some companies are using the metaverse for business collaboration and training. There are companies that use the metaverse to create a virtual environment that mimics a physical office, allowing employees to interact and collaborate in real-time, regardless of their geographical location. Recently, the possibilities of the metaverse for education, therapy (Usmani, Sharath & Mehendale, 2022; Cerasa, 2022), and healthcare are also being explored. For example, a virtual environment could be used to simulate complex clinical situations, allowing medical students to practice skills and techniques in a safe environment (Mendiola, 2022). Overall, the metaverse is becoming an increasingly important space for social interaction and creativity, and it is expected that many more applications and uses will develop in the future.

METAVERSE AND EDUCATION

Various studies suggest that the metaverse can have a significant impact on education (Contreras et al., 2022; Hwang & Chien, 2022; Inceoglu & Ciloglugil, 2022; Mendiola, 2022; Sarıtaş & Topraklıkoğlu, 2022; Zhang, Chen, Hu & Wang, 2022), transforming the

2 Derivation from *dystopia*, is the fictional representation of a future society with negative characteristics that cause human alienation.

way students acquire and process knowledge, mainly through the expansion of information networks, the emergence of interactive technologies, and the growing accessibility of mobile devices among the student community; education has long become a space in which this technology can have a great impact on the way students acquire and process knowledge. In particular, the usefulness of using the metaverse and its virtual worlds can be highlighted, allowing users to interact and communicate in real-time through avatars, opening up new possibilities by breaking down the physical barriers of the classroom, even transcending the borders of countries, as through the metaverse, students can connect with people from all over the world, participate in immersive educational experiences, and collaborate in real-time, allowing them to improve their learning and increase participation even for those students who do not normally participate in the classroom..

As the metaverse gains popularity, a series of educational applications are emerging that use this technology to improve education. In these applications, students can explore three-dimensional models of molecular structures, immerse themselves in simulations of historical events, collaborate with other students on design and architecture projects, and connect with experts in specialized fields of knowledge, among other things.

However, despite the benefits of the metaverse for education, there are still a number of challenges that must be addressed before this technology can be fully integrated into education, and one of them is undoubtedly the digital divide that still exists in many countries around the world. For the metaverse to have a real impact on education, it is important to ensure that all students have access to the necessary technologies to access it and that once inside it, they can participate in the educational experiences it offers (Park & Kim, 2022).

Another challenge is the incorporation of the metaverse into appropriate pedagogical models, using the necessary didactic strategies, in order to fully exploit the technology's capabilities (López-Belmonte et al., 2022). This will allow students to learn effectively. In addition, there is also a growing concern about ethical and privacy issues related to the use of the metaverse in education. Before using it massively, it is necessary to ensure that students' privacy is protected and that no discrimination or exclusion occurs to access it (Fernández & Hui, 2022).

Despite these challenges, the potential of the metaverse to improve education is enormous, as highlighted by some of the most recent research cited earlier. The metaverse offers a unique opportunity for students to explore, interact, and learn in a safe and exciting digital environment. By maximizing the potential of the metaverse, education can move towards an era where technology becomes a central element of the educational experience, and where education is more accessible, inclusive, and exciting for all.

As a result of the above, this document presents an analysis of the use of the metaverse in education, generating useful information for teachers, students, and professionals interested in exploring the possibilities of using the metaverse as an educational tool.

Considering that it can transform education, improving the quality of learning and opening up new opportunities for students to acquire exciting and innovative knowledge, skills, and experiences, in a way that has not been effectively achieved in classrooms until today.

CASES OF USE OF THE METAVERSE IN EDUCATION

The metaverse, unlike other technologies used in traditional education, offers great advantages for students, as it is available and online all the time and has the ability to directly involve them in their learning through an immersive three-dimensional virtual world, making it easier for them to acquire knowledge without time restrictions or physical barriers, which expands their possibilities. As a result, some of the main uses found in recently published literature of the possible uses of the metaverse in education are described below, as shown in Figure 1:

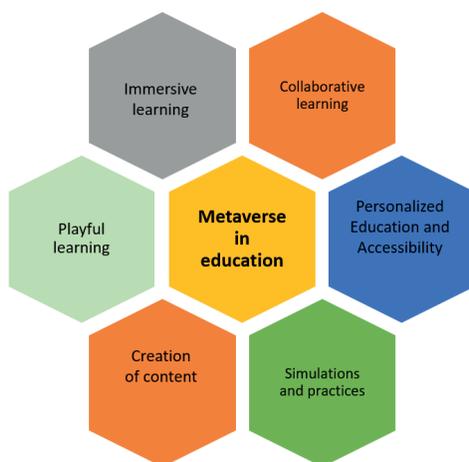



Figure 1. Cases of metaverse use in education.

Source: Own elaboration

Immersive learning: The metaverse has the ability to offer an immersive learning experience (Upadhyay & Khandelwal, 2022; Lin, 2022; Kaddoura & Al-Husseiny, 2023). This means that it is capable of involving more than one human sense in the interaction with the virtual universe, allowing students to interact with educational content in a three-dimensional environment, which facilitates the understanding of complex and abstract concepts, as three-dimensional graphics facilitate visualization and interaction with the topics of study. Immersive learning also facilitates learning through experimentation and exploration, while also allowing the development of the necessary skills to face difficult situations in professional life. Therefore, immersive learning in the metaverse can also be especially useful for those students who learn best through practical and visual experiences,

such as students whose learning style is kinesthetic.

Below are some examples of metaverse uses for immersive learning:

a) Laboratory simulations: Students can use the metaverse to perform laboratory simulations that may be costly or dangerous in the real world (Ricci, Scarcelli, & Fiorentino, 2023). For example, chemistry students can perform virtual laboratory experiments in which they manipulate elements and compounds without the associated risks.

b) Historical recreations: Through this type of recreation, students can travel back in time and explore historical environments recreated in the metaverse, such as Ancient Egypt or the Industrial Revolution era (Huggett, 2020). This not only allows them to be spectators but also interact with characters and elements of the era and better understand historical events.

c) Space travel: Students can explore the surface of planets and satellites in the solar system through a space simulation, allowing them to learn about astronomy and planetary sciences in a more immersive way (Zaman, Koo, Abbasi, Raza & Qureshi, 2022).

d) Architecture and design: Architecture and design students can use the metaverse to create and experiment with architectural and interior designs in a virtual environment, allowing them to visualize and modify their designs in real-time, until arriving at the final design (Fischer, 2022).

e) Art and music: Students can interact with artwork and musical pieces in a virtual environment, allowing them to explore different styles and forms of art in a more interactive way (Turchet, 2023).

Collaborative learning: The metaverse allows students and teachers to collaborate in real-time in a virtual space (Jovanović & Milosavljević, 2022), regardless of their geographic location, which is particularly useful in remote learning scenarios. Students can work together on projects, discuss ideas, and receive real-time feedback while being supervised by teaching staff within the collaborative space. Below are some examples of how this can be used.

a) Teamwork on common projects: The metaverse offers a virtual space where teams can effectively collaborate on projects, working together in real-time to create and edit content, which allows them to make faster decisions and share ideas more fluidly (Lee et al., 2023).

b) Virtual conferences and meetings: The metaverse can be used as a platform for conducting virtual conferences and meetings, enabling participants from all over the world to connect and collaborate in real-time (Radford, 2022). Users can use avatars to interact with each other and present information through shared screens.

c) Collaborative workspaces: The metaverse can be used to create collaborative workspaces where users can interact and work together in real-time (Zhu, Vennemeyer, Xu, & Wu, 2023). This can be especially useful for companies and

organizations that have employees in different geographical locations.

d) Collaborative learning spaces: The metaverse can also be used to create collaborative learning spaces where students can interact and work together in real-time (Kye et al., 2021). Users can share information, collaborate on projects, and learn more effectively in an immersive virtual environment.

e) Virtual events and exhibitions: The metaverse can be used to create virtual events and exhibitions, allowing participants from all over the world to connect and collaborate in real-time (Turchet, 2023). Students can explore virtual spaces, interact with other users, and participate in activities and games.

In general, the metaverse offers a virtual space where students and teachers can interact and collaborate effectively in real time. By fostering collaboration, the metaverse can help improve productivity and creativity of users, which can be especially useful for companies, organizations, and workgroups. Additionally, the metaverse's ability to connect users from around the world offers unprecedented opportunities for global collaboration and networking.

Simulations and practices: The metaverse can be used to create simulations and practices in virtual environments, allowing students to practice skills and make decisions in a safe and controlled environment (Kaddoura, Al Husseiny, 2023), where their physical integrity is not at risk. This can be particularly useful for fields such as medicine and engineering.

a) Emergency situation simulations: The metaverse can be used to create simulations of emergency situations, such as fires, earthquakes, or traffic accidents (Mitsuhara & Shishibori, 2022). Users can practice how to respond to these situations in a safe and controlled environment, which can help improve responsiveness in real-life situations.

b) Medical simulations: The metaverse can also be used to create medical simulations, such as surgeries or diagnoses (Chengoden & et al., 2023). Students can practice how to perform medical procedures in an immersive virtual environment, which can help improve accuracy and safety when faced with real-life situations.

c) Flight simulations: The metaverse can be used to create flight simulations for pilots and other aviation professionals (Lee, Woo, & Yu, 2022). Users can practice how to fly planes in a realistic virtual environment, which can help improve flying skills and reduce safety risks.

d) Job interview practice: The metaverse can be used to conduct job interview practices in a virtual environment (Laeeq, 2022). Users can interact with avatars that simulate interviewers and receive immediate feedback on their performance, which can help improve interview skills.

e) Design and construction simulations: The metaverse can be used to create simulations of design and construction of buildings, roads, and other infrastructure projects (Schumacher, 2022). Users can practice how to design and construct these

projects in an immersive virtual environment, which can help improve efficiency and safety in real-life projects.

In general, the metaverse offers an immersive virtual environment that allows users to practice and simulate real-life situations in a safe and controlled setting. Simulations and practices in the metaverse can help improve users' skills and responsiveness in real-life situations, which can be particularly useful for professionals in fields such as medicine, engineering, aviation, and construction.

Accessibility**:** The metaverse can make education more accessible for those facing physical barriers such as visual or hearing impairments. For example, students with visual disabilities can use accessibility tools like screen readers to explore virtual environments (Zallio & Clarkson, 2022).

The metaverse offers various accessibility tools and solutions to ensure that all people can participate in virtual experiences inclusively. Here are some examples of accessibility in the metaverse:

a) Customized avatars: With this option, students can create avatars that reflect their identity, which can help ensure that all people feel included in the metaverse (Spajić et al., 2022). In addition, avatars can be personalized to include physical characteristics and adaptations for people with disabilities.

b) Automatic translation systems: The metaverse offers automatic translation tools that allow users to communicate with people who speak a different language, which can help ensure that all people can participate in experiences in an inclusive way (Nwakanma, Njoku, & Kim, 2022).

c) Visual accessibility solutions: The metaverse offers tools for people with visual disabilities, such as screen readers and color contrast solutions to ensure that visual information is accessible to everyone (Fernandes & Werner, 2022).

d) Hearing accessibility solutions: The metaverse also considers people with hearing disabilities, offering them tools such as subtitles and transcriptions to ensure that auditory information is accessible to everyone (Teófilo, Lourenço, Postal, & Lucena, 2018).

e) Accessibility controls: The metaverse offers accessibility controls to ensure that all people can navigate and control virtual experiences in an accessible way (Si, Zhao, Han, Lam & Liu, 2022). For example, users can customize motion controls and interaction options to suit their needs, as well as restrict the interaction options that other users have with them.

The metaverse offers a wide range of accessibility tools and solutions to ensure that everyone can participate in virtual experiences in an inclusive way. From customized avatars to automatic translation systems and visual and auditory accessibility solutions, metaverse providers are continuously working to remove access barriers and create a truly inclusive virtual environment.

Personalized education: The metaverse can be used to provide more personalized education, adapting content and activities to the individual needs and abilities of students (Sá & Serpa, 2023). One of the main benefits of the metaverse in education is the possibility of offering personalized education tailored to the needs and preferences of each student. Here are some examples of how this can be achieved in the metaverse:

a) Personalized learning materials: In the metaverse, students can access personalized learning materials that adapt to their skill level, interests, and learning preferences. For example, students can receive recommendations for books, activities, audiovisual materials, and playful activities that meet their needs and preferences (Shu & Gu, 2023).

b) Personalized learning environments: The metaverse allows for creating personalized learning environments for each student. For example, a student who learns better in a quiet and distraction-free learning environment can have a personalized virtual classroom that adapts to their needs (Sá & Serpa, 2023), while another student who requires hands-on activities for their learning can enjoy them.

c) Personalized tutoring: Tutors can use the metaverse to offer personalized tutoring to students (Zhang, Chen, Hu & Wang, 2022). For example, an AI-based smart tutor can create a virtual environment to teach specific skills, such as programming, as well as personalize the learning experience for each student.

d) Individualized assessments: In the metaverse, teachers can create qualitative and quantitative assessments or a mix of both that adapt to each student's needs. For example, an assessment can include different types of questions, such as multiple-choice questions, open-ended questions, and game-based questions, to evaluate different skills and learning preferences.

The metaverse offers a wide range of tools and solutions to provide personalized education tailored to the needs and preferences of each student. From learning materials to personalized learning environments and tutoring, the metaverse has the potential to transform education and provide more effective and personalized learning experiences.

Creation of educational content: The metaverse can also be used for creating educational content, allowing educators to create and share resources in an engaging and interactive virtual environment (Hirsh-Pasek et al., 2022).

a) *Virtual World Creation*: In the metaverse, virtual worlds can be created to allow students to explore and learn about different topics interactively (Mystakidis, 2022). For example, a virtual world can be created to teach about the history of a country or a particular era, where students can interact with historical figures and explore different places and events.

b) *3D Object Creation*: The metaverse allows for the creation of three-dimensional objects that can be used to teach about different topics (Lo & Tsai, 2022). For example, a 3D model of the solar system can be created to teach about planets and their characteristics, or that of an electrical machine that would serve to teach

students about this device in the metaverse.

c) *Educational Game Creation*: In the metaverse, educational games can be created to teach about different topics (Sánchez-López, Roig-Vila & Pérez-Rodríguez, 2022). For example, an educational game about mathematics can be created to teach students about fractions and decimal numbers.

d) *Simulation Creation*: In the metaverse, simulations can be created that allow students to experiment with different situations and learn interactively (Trunfio & Rossi, 2022). For example, a simulation about how internal combustion engines work can be created to teach about the physics and engineering involved in this machine.

e) *Tutorial and Guide Creation*: In the metaverse, tutorials and guides can be created to teach students how to perform different tasks and processes. For example, a tutorial can be created on how to use specific software to teach students how to use digital tools for content creation (Bobier et al., 2022).

The metaverse offers many tools and solutions for creating interactive and effective educational content, from the creation of virtual worlds and 3D objects to the creation of educational games and simulations. The metaverse has the potential to transform the way we teach and learn online. Educators and content creators have the opportunity to leverage these tools to create innovative and effective educational experiences for their students.

Virtual tours: The metaverse can be used to take students on virtual trips to places they otherwise could not visit. This can be especially useful for those students living in rural areas or who cannot travel for various reasons (Allam et al., 2022; Go & Kang, 2022; Monaco & Sacchi, 2023).

a) Visit to museums and galleries: In the metaverse, museums and art galleries can be recreated where students can explore works of art and learn about different artistic movements and periods (Varinlioglu, 2022).

b) Virtual trips to historical places: In the metaverse, historical and archaeological sites can be recreated so that students can explore them interactively and learn about the history and culture of different periods (Zhang, 2022).

c) Virtual excursions to remote places: The metaverse allows students to explore places that would be difficult or impossible to visit in person, such as the ocean floor or outer space (Aboelmagd, 2023).

d) Visit to universities and research centers: In the metaverse, universities and research centers can be recreated so that students can learn about different academic disciplines and explore research and career opportunities (Braud, Fernández & Hui, 2022).

e) Visit to companies and organizations: In the metaverse, companies and organizations can be recreated so that students can learn about different sectors of the economy and explore employment and entrepreneurship opportunities (Hwang, Shim & Lee, 2022).

The metaverse offers many possibilities for virtual visits and educational excursions, from visits to museums and historical sites to exploration of remote locations and academic and career opportunities. The metaverse has the potential to transform the way online learning and education are experienced. Educators and content creators have the opportunity to take advantage of these tools in the metaverse to create innovative and effective educational experiences for their students.

Playful learning: The metaverse can be used for playful learning by creating educational games in virtual environments. This can make learning more enjoyable and engaging for students.

a) Educational games: In the metaverse, interactive educational games can be created that teach students about different topics, from science to history and mathematics (Srisawat & Piriyasurawong, 2022).

b) Simulations and role-playing activities: In the metaverse, simulations and role-playing activities can be created that allow students to learn about different topics in a fun and immersive way (Jovanović & Milosavljević, 2022).

c) Educational escape rooms: In the metaverse, educational escape rooms can be created that challenge students to solve puzzles and riddles to learn about different topics (Trunfio & Rossi, 2022).

d) Educational competitions and tournaments: In the metaverse, educational competitions and tournaments can be organized that promote collaboration and teamwork among students (Abed & Rinkevic, 2022).

e) Project-based learning: In the metaverse, educational projects can be created that challenge students to create innovative solutions to real-world problems and learn practical skills (Sharon, 2022).

The metaverse can be used for gamified learning through the creation of educational games in virtual environments. This can make learning more fun and engaging for students. In the metaverse, educators and content creators have the opportunity to use these tools to create innovative and effective educational experiences for their students. Gamified learning in the metaverse can foster creativity, curiosity, and a passion for learning, and help students develop skills and knowledge in an exciting and effective way.

PROPOSALS FOR THE USE OF THE METAVERSE BY EDUCATIONAL LEVEL

The metaverse, as a shared virtual reality, has the potential to change the way teaching and learning occur at all educational levels, as shown in Figure 2 and in the following paragraphs, where some examples of how the metaverse could be implemented at different educational levels are presented.:

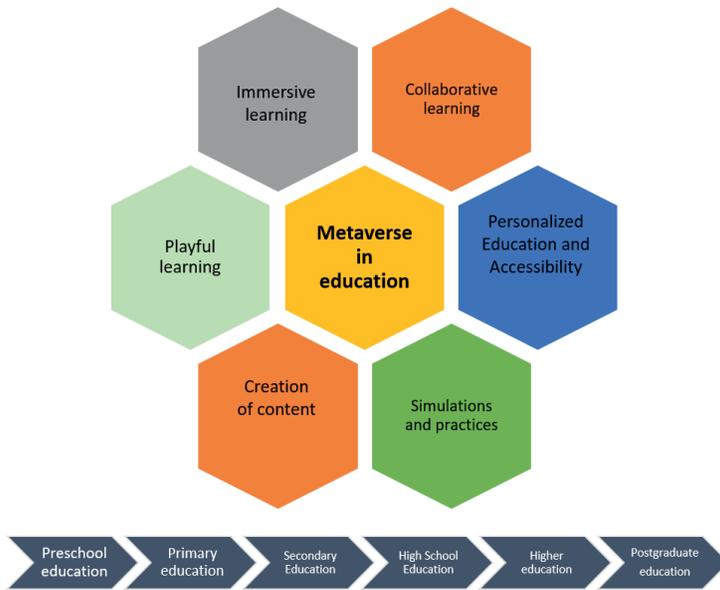



Figure 2. Proposals for the use of the metaverse by level of education

Source: Own elaboration

Preschool education

In the metaverse, young students would have the possibility to explore and learn in an interactive and safe environment, where they would have the opportunity to visit different places in the world and learn about different cultures, as well as interact with animals and plants in a more immersive way without leaving their classroom. Below are some examples of how the metaverse could be used in this educational level:

a) *A virtual garden*: Within this space of the metaverse, children could explore an interactive virtual garden, where they could learn about different types of plants, flowers, and trees, as well as interact with animals and insects in a safe and controlled environment, even seeing the growth of some species in a simulation of a short amount of time.

b) *A virtual zoo*: Children could visit a virtual zoo, where they could learn about different animals and their natural habitats, as well as interact with them, even interacting with animals that lived in the past or that live in other geographic regions (Neethirajan, 2023).

c) *A virtual museum*: Children could explore a virtual museum, where they could learn about different works of art, science, and technology, as well as interact with exhibits and even learn about the history of the artists who created them (de Sousa, Figueiredo & Souto-e-Melo, 2023).

d) *A virtual classroom*: Children could participate in a virtual class, where they could

interact with their teacher and classmates, solving a challenge collaboratively as a team, as well as explore different learning topics from their various subjects.

e) *A virtual house*: Children could play in a virtual house, where they could learn about different areas of the house, such as the kitchen, bathroom, and bedroom, as well as interact with the objects present.

f) *A virtual underwater world*: Children could explore a virtual underwater world, where they could learn about different types of fish and sea creatures, as well as interact with them, even getting to know species that are found many meters deep.

g) *A virtual amusement park*: Children could visit a virtual amusement park, where they could learn about different attractions and how they work, as well as interact with them, learning scientific aspects of their operation, such as wheels, gears, and motors (Niu & Feng, 2022).

h) *A virtual trip*: Children could take a virtual trip to different places around the world, where they could learn about different cultures, traditions, and customs, as well as interact with the people who live there (Koo et al., 2022).

i) *A virtual theater*: Children can watch virtual theater plays, where they can learn about different stories and characters, as well as interact with the actors.

The above are just some examples of how the metaverse could be implemented in preschool education, offering new opportunities for exploration and learning at this school stage.

Primary education

For this educational level, the metaverse could facilitate students with the possibility of visiting different periods of history and experiencing firsthand how life was like in those times. They could also learn about science and technology issues in a more practical and visual way, for example, by exploring the solar system and other galaxies, and getting to know the different elements that make them up. The following are some examples of the possibilities of applying the metaverse in this educational level:

a) *A virtual journey through time*: Students could travel through time and learn about different historical periods, such as the Stone Age or the Industrial Revolution, even allowing for interaction with historical figures, experiencing first-hand what life was like at that time.

b) *A virtual space journey*: Students could explore the solar system and learn about planets, stars, and galaxies, interacting with astronauts and space scientists (Nijjer et al., 2023).

c) *A virtual laboratory*: Students could experiment with different materials and chemicals in a virtual environment, learning about different chemical reactions and their effects (Gruson et al., 2023).

d) *A virtual language learning environment*: Students could practice and improve

their fluency in a foreign language, interacting with native speakers and learning about the culture and traditions of the country (Godwin-Jones, 2023).

e) *A team science project*: Students could work together on a science project, where they could experiment with different hypotheses and theories and present their results in a virtual environment.

f) *An interactive virtual classroom*: Students could participate in a virtual class, interacting with their teacher and classmates, and learning about different subjects in a more visual and practical way.

g) *A virtual music environment*: Students could learn to play different musical instruments and compose songs in a virtual environment, interacting with musicians and music producers.

h) *A virtual theme park*: Students could visit a virtual theme park, where they could learn about different science and technology themes, interacting with interactive attractions and exhibits.

i) *A virtual art workshop*: Students could experiment with different forms of art, such as painting, sculpture, and photography, in a virtual workshop, interacting with artists and art critics (Kang, Choi & Nam, 2022).

These are just some examples of how the metaverse could be implemented in primary education, offering new opportunities for exploration, learning, and creativity, in line with the age of the students.

Secondary education

High school students could use the metaverse to explore different careers and professions, interacting with professionals in those fields of knowledge, gaining a deeper understanding of the skills and knowledge required in different fields. They could also participate in simulations to develop leadership, problem-solving, and decision-making skills. Below are some examples of this:

a) *A virtual journey through literature*: Students could explore fictional worlds from popular books, interacting with characters and experiencing plots and themes firsthand.

b) *A virtual physics laboratory*: Students could conduct physics experiments in a virtual environment, learning about concepts such as mechanics, thermodynamics, and electricity (Ma, 2023).

c) *A cultural immersion experience*: Students could immerse themselves in different cultures around the world, learning about their history, customs, and traditions.

d) *A business simulator*: Students could learn about economics and finance by operating a virtual business and making strategic decisions (Durana, Krulicky & Taylor, 2022).

e) *A virtual world of geography*: Students could explore the world and learn about

different geographical features, from continents to rivers and mountains.

f) *An educational history game*: Students could play an educational game based on history, learning about important events and influential people.

g) *A virtual reality language learning experience*: Students could interact with native speakers of foreign languages, improving their language skills through practice and interaction (Wu, Zhang & Lee, 2023).

h) *A city simulator*: Students could design and build virtual cities, learning about urban planning and making important decisions about development.

i) *A virtual reality art education experience*: Students could experiment with different artistic techniques and styles in a virtual environment, interacting with artists and designers.

j) *A virtual world for scientific exploration*: Students could explore the natural world, learning about the biology, chemistry, and physics of nature.

These are just some examples of how the metaverse could be implemented in secondary education, offering new opportunities for learning, exploration, and creativity.

High school education

a) *An advanced business simulator*: Students could participate in an advanced business simulator, making strategic decisions in a virtual company, allowing them to learn about business management in a more practical and realistic way (Durana, Krulicky & Taylor, 2022).

b) *A virtual biology laboratory*: Students could explore biology through a virtual laboratory, conducting experiments and observing biological processes in a more interactive and visual way.

c) *A virtual world of mathematics*: Students could learn mathematics in a virtual environment, solving problems and developing problem-solving skills in a more creative and experimental way.

d) *An online language learning program*: Students could learn new languages online through an interactive learning program in a virtual world, where they could practice language skills with native speakers (Wu, Zhang & Lee, 2023).

e) *An engineering simulator*: Students could experiment with engineering and technology in a virtual environment, designing and building prototypes, solving problems, and working in teams (Lee, Woo & Yu 2022).

f) *A leadership skills training program*: Students could participate in a leadership skills training program in a virtual world, where they could interact with successful leaders and entrepreneurs.

g) *A virtual reality experience for arts education*: Students could explore different artistic disciplines in a virtual world, interacting with artists, designers, and musicians.

h) *A virtual world for learning history*: Students could travel through time to different

historical eras, experiencing history in a more visual and interactive way.

i) *A psychology simulator*: Students could explore psychology and human behavior through a psychology simulator, interacting with virtual characters and solving real-time problems.

j) *A virtual world for learning social sciences*: Students could explore different cultures and societies of the world through a virtual world, learning about anthropology, sociology, and politics.

These are just some examples of how the metaverse could be implemented in preparatory education, offering new opportunities for learning, exploration, and creativity

Higher education

The metaverse could be used to create virtual collaborative learning environments, allowing students to work in teams on projects and discuss ideas with peers from around the world. Teachers could also use the metaverse to deliver classes and lectures, interacting with students in a more immersive and personalized way.

a) A virtual campus: Students could access a virtual campus in the metaverse, where they could interact with professors, classmates, and other university resources virtually.

b) A virtual science lab: Students could conduct experiments in a virtual science lab, using advanced tools and equipment that may not be available in the real world.

c) A medicine simulator: Medical students could learn to diagnose and treat diseases in a virtual simulator, interacting with virtual patients in realistic situations (Wu & Ho, 2022).

d) A distance learning platform: Universities could offer classes and distance learning programs through a metaverse platform, allowing students to connect from anywhere in the world.

e) A virtual world for language learning: Students could practice and improve their language skills in a virtual world, interacting with native speakers and participating in everyday situations (Wu, Zhang & Lee, 2023).

f) An entrepreneurial skills training program: Students could learn entrepreneurial and business skills in a virtual environment, working on business projects and collaborating with other students.

g) A virtual engineering lab: Engineering students could design and test prototypes in a virtual lab, interacting with advanced technologies and design tools (Lee, Woo & Yu, 2022).

h) A virtual world for learning art history: Art history students could explore different artistic movements and works of art in a virtual world, interacting with other students and experts in the field.

i) A leadership skills training program: Students could participate in a leadership

skills training program in a virtual environment, learning from successful leaders and entrepreneurs and working on business projects.

j) A programming and software development learning program: Students could learn to program and develop software in a virtual environment, using advanced tools and technologies to develop practical projects.

These are just some examples of how the metaverse could be implemented in higher education, offering new opportunities for learning, exploration, and collaboration.

Graduate level education

In the postgraduate education field, the metaverse has become increasingly relevant in education, where new forms of learning and collaboration are being explored in an immersive and highly interactive virtual environment. From simulating complex business situations to collaborative research, the metaverse offers a wide range of possibilities for advanced education, which could transform the way students learn and teachers teach in the future. Below are a series of examples of metaverse applications in postgraduate education:

a) AI-based learning environments: Virtual environments could use artificial intelligence to personalize the learning experience and offer adaptive real-time feedback (Ahuja et al., 2023).

b) Blockchain-based learning environments: Students could access a decentralized and secure educational platform that allows them to obtain verified and portable academic credits (Huynh-The et al., 2023).

c) Augmented reality-based learning environments: Students could interact with the physical and virtual world in an integrated way, allowing them to experience a more immersive learning environment.

d) Neuroscience-based learning environments: Virtual environments could use neuroscience to improve information retention and long-term learning (Poore, 2023).

e) Gamification-based learning environments: Students could learn through highly interactive educational games that allow them to experience different scenarios and situations (Srisawat & Piriyasurawong, 2022).

f) Mixed reality-based learning environments: Students could interact with the physical and virtual world in an integrated mixed reality experience, allowing them to effectively experience complex concepts (Siyaev & Jo, 2021).

g) Quantum computing-based learning environments: Students could experiment with advanced quantum computing concepts in a secure and controlled virtual environment (Kwon, El-Azzaoui & Park, 2022).

h) Data science-based learning environments: Students could learn through advanced data analysis and statistics in a virtual environment that allows them to experiment with complex datasets (Tyagi & Saxena, 2022).

i) Hyper-realistic virtual reality-based learning environments: Students could interact with hyper-realistic environments that allow them to experience highly realistic and complex situations, enabling them to learn more effectively (Yu, Chua & Zhao, 2023).

In summary, the metaverse has the potential to transform the way education is currently taught and learned at all levels, offering new opportunities for exploration, collaborative learning, and innovation

CONCLUSIONS

The metaverse has the potential to transform education by providing students and educators with a virtual space where they can explore and experiment with a variety of concepts and skills. By doing so, students can learn more effectively and meaningfully, while also developing important skills and competencies in the digital world. There is evidence that when the metaverse is used in education, teachers can create more immersive and engaging learning experiences that stimulate the curiosity and creativity of students, which can lead to improved retention of information and understanding of concepts that has not been effectively achieved by traditional systems, resulting in better academic outcomes. The metaverse can be a valuable tool for promoting collaboration and teamwork, as students can interact with each other in a shared virtual space. This contributes to developing important social and emotional skills, as well as improving communication and problem-solving. However, it is important to consider that the use of the metaverse in education also presents challenges and limitations. For example, it may be difficult for some students to access the metaverse due to technological or connectivity limitations in their social environments. Additionally, there are still concerns about the security and privacy of student data in a shared virtual space, especially when they are minors. Finally, it can also be concluded that although the use of the metaverse in education is an exciting and promising idea that can transform the way we teach and learn, it is important to carefully consider how it is used and how the challenges and concerns that may arise are addressed, in order to fully leverage the potential of the metaverse to improve education and prepare students for an increasingly complex and imminent digital future.

REFERENCES

Abed, A., & Rinkevic, K. (2022). How do esports actors perceive the Metaverse as a servicescape for esports: An interpretative phenomenological analysis: An exploratory study about the business opportunities and challenges in the Metaverse.

Aboelmagd, A. (2023). Emerging Technology Trends in Tourist Guiding: Virtual and Distance Tour Guide.

Ahuja, A. S., Polascik, B. W., Doddapaneni, D., Byrnes, E. S., & Sridhar, J. (2023). The digital metaverse: Applications in artificial intelligence, medical education, and integrative health. *Integrative Medicine Research*, *12*(1), 100917.

Allam, Z., Sharifi, A., Bibri, S.E., Jones, D.S., Krogstie, J. (2022). The Metaverse as a Virtual Form of Smart Cities: Opportunities and Challenges for Environmental, Economic, and Social Sustainability in Urban Futures. *Smart Cities*, 5, 771–801. https://doi.org/10.3390/ smartcities5030040

Anderson, J., & Rainie, L. (2022). The metaverse in 2040. *Pew Research Centre*.

Bobier, J. F., Merey, T., Robnett, S., Grebe, M., Feng, J., Rehberg, B., ... & Hazan, J. (2022). The Corporate Hitchhiker's guide to the metaverse. *Boston Consulting Group*.

Braud, T., Fernández, C. B., & Hui, P. (2022). Scaling-up ar: University campus as a physical-digital metaverse. In *2022 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW)* (pp. 169-175). IEEE.

Cerasa, A., Gaggioli, A., Marino, F., Riva, G., & Pioggia, G. (2022). The promise of the metaverse in mental health: the new era of MEDverse. *Heliyon*.

Chengoden, R., Victor, N., Huynh-The, T., Yenduri, G., Jhaveri, R. H., Alazab, M., ... & Gadekallu, T. R. (2023). Metaverse for Healthcare: A Survey on Potential Applications, Challenges and Future Directions. *IEEE Access DOI: 10.1109/ACCESS.2017.DOI*.

Contreras, G. S., González, A. H., Fernández, M. I. S., Martínez, C. B., Cepa, J., & Escobar, Z. (2022). The importance of the application of the metaverse in education. *Modern Applied Science*, *16*(3), 1-34.

de Sousa, C. C., Figueiredo, S., & Souto-e-Melo, A. L. (2023). The Virtual Art Lab: Art Teaching in the Metaverse. In *Handbook of Research on Advancing Teaching and Teacher Education in the Context of a Virtual Age* (pp. 78-105). IGI Global.

Durana, P., Krulicky, T., & Taylor, E. (2022). Working in the metaverse: virtual recruitment, cognitive analytics management, and immersive visualization systems. *Psychosociological Issues in Human Resource Management*, *10*(1), 135-148.

Egliston, B., & Carter, M. (2022). 'The metaverse and how we'll build it': The political economy of Meta's Reality Labs. *New media & society*.

Fernandes, F., & Werner, C. (2022). Accessibility in the Metaverse: Are We Prepared?. In *Anais do XIII Workshop sobre Aspectos da Interação Humano-Computador para a Web Social* (pp. 9-15). SBC.

Fernandez, P. (2022). Facebook, Meta, the metaverse and libraries. *Library Hi Tech News*.

Fernandez, C. B., & Hui, P. (2022). Life, the Metaverse and everything: An overview of privacy, ethics, and governance in Metaverse. In *2022 IEEE 42nd International Conference on Distributed Computing Systems Workshops (ICDCSW)* (pp. 272-277). IEEE.

Fischer, A. (2022). Architecture as art in Metaverse. *Executive Master in Art Market Studies, University of Zurich*.

George, A. H., Fernando, M., George, A. S., Baskar, T., & Pandey, D. (2021). Metaverse: The next stage of human culture and the internet. *International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology* (IJARTET), 8(12), 1-10.

Go, H., & Kang, M. (2022). Metaverse tourism for sustainable tourism development: tourism agenda 2030. *Tourism Review*, (ahead-of-print).

Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, *27*(2), 6-27.

Gruson, D., Greaves, R., Dabla, P., Bernardini, S., Gouget, B., & Öz, T. K. (2023). A new door to a different world: opportunities from the metaverse and the raise of meta-medical laboratories. *Clinical Chemistry and Laboratory Medicine (CCLM)*.

Han, J., Heo, J., & You, E. (2021). Analysis of metaverse platform as a new play culture: Focusing on roblox and zepeto. Paper Presented at the 2nd International Conference on Human-Centered Artificial Intelligence (Computing4Human 2021). *CEUR Workshop Proceedings*, October 2021, Da Nang, Vietnam.

Hirsh-Pasek, K., Zosh, J., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). A whole new world: Education meets the metaverse. *Policy*.

Huggett, J. (2020). Virtually Real or Really Virtual: Towards a Heritage Metaverse. *Studies in Digital Heritage*, 4(1), 1–15. https://doi.org/10.14434/sdh.v4i1.26218

Huynh-The, T., Gadekallu, T. R., Wang, W., Yenduri, G., Ranaweera, P., Pham, Q. V., ... & Liyanage, M. (2023). Blockchain for the metaverse: A Review. *Future Generation Computer Systems*.

Hwang, G. J., & Chien, S. Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100082.

Hwang, I.; Shim, H.; Lee, W.J. (2022). Do an Organization's Digital Transformation and Employees' Digital Competence Catalyze the Use of Telepresence? *Sustainability*, 14, 8604. https://doi.org/10.3390/su14148604

Inceoglu, M. M., & Ciloglugil, B. (2022). Use of Metaverse in education. In *Computational Science and Its Applications–ICCSA 2022 Workshops: Malaga, Spain, July 4–7, 2022, Proceedings, Part I* (pp. 171-184). Cham: Springer International Publishing.

Jovanović, A., & Milosavljević, A., (2022). VoRtex Metaverse platform for gamified collaborative learning. *Electronics*, *11*(3), 317.

Kaddoura S, Al Husseiny F., (2023). The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. *PeerJ Comput*. Sci. https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252

Kang, D., Choi, H., & Nam, S. (2022). Learning Cultural Spaces: A Collaborative Creation of a Virtual Art Museum Using Roblox. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *17*(22).

Koo, C., Kwon, J., Chung, N., & Kim, J. (2022). Metaverse tourism: conceptual framework and research propositions. *Current Issues in Tourism*, 1-7.

Kwon, H. J., El Azzaoui, A., & Park, J. H. (2022). MetaQ: a quantum approach for secure and qptimized metaverse environment. *Human-Centric Comput Inf Sci*, *12*, 42.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18.

Laeeq, K. (2022). Metaverse: why, how and what. *How and What*.

Lee, Y., Jung, J. H., Kim, H., Jung, M., & Lee, S. S. (2023). Comparative Case Study of Teamwork on Zoom and Gather. Town. *Sustainability*, *15*(2), 1629.

Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. *Applied Sciences*, *12*(5), 2667.

Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., & Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. arXiv preprint arXiv:2211.14951.

Lo, S. C., & Tsai, H. H. (2022). Design of 3D Virtual Reality in the Metaverse for Environmental Conservation Education Based on Cognitive Theory. *Sensors*, *22*(21), 8329.

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Carmona-Serrano, N., & Moreno-Guerrero, A. J. (2022). Flipped Learning and E-Learning as Training Models Focused on the Metaverse. *Emerging Science Journal*, *6*, 188-198.

Ma, Z. (2023). Energy Metaverse: a virtual living lab of the energy ecosystem. *Energy Informatics*, *6*(1), 3.

Mendiola, M. S. (2022). El metaverso: ¿la puerta a una nueva era de educación digital?. Investigación en educación médica, 11(42), 5-8.

Mirza-Babaei, P., Robinson, R., Mandryk, R., Pirker, J., Kang, C., & Fletcher, A. (2022). Games and the Metaverse. In Extended Abstracts of the 2022 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play (pp. 318-319).

Mitsuhara, H., & Shishibori, M. (2022). Toward Evacuation Training in Metaverse: Transforming Normal Time Into Emergency Time. In *Methodologies and Use Cases on Extended Reality for Training and Education* (pp. 97-124). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-6684-3398-0.ch005

Mystakidis, S. (2022). Metaverse. Encyclopedia, 2, 486–497. https://doi.org/10.3390/ enciclopedia.

Monaco, S.; Sacchi, G. (2023). Travelling the Metaverse: Potential Benefits and Main Challenges for Tourism Sectors and Research Applications. *Sustainability*, 15, 3348. https://doi.org/10.3390/su15043348.

Neethirajan, S. (2023). The Ethical Frontier: Navigating the Metaverse in Modern Animal Farming. Preprints.org, 2023040409. https://doi.org/10.20944/preprints202304.0409.v1.

Nijjer, S., Singh, J., Sharma, P., Malhotra, M., & Verma, R. (2023). Unraveling a New Age of Travel in Blockchain Based Metaverse. In *Mobile Radio Communications and 5G Networks: Proceedings of Third MRCN 2022* (pp. 555-570). Singapore: Springer Nature Singapore.

Niu, X., & Feng, W. (2022). Immersive Entertainment Environments-From Theme Parks to Metaverse. In *Distributed, Ambient and Pervasive Interactions. Smart Environments, Ecosystems, and Cities: 10th International Conference, DAPI 2022, Held as Part of the 24th HCI International Conference, HCII 2022, Virtual Event, June 26–July 1, 2022, Proceedings, Part I* (pp. 392-403). Cham: Springer International Publishing.

Nwakanma, C. I., Njoku, J. N., & Kim, D. S. (2022). Evaluation of Language Translator Module for Metaverse Virtual Assistant. *Proceedings of the Korean Communications Society*, 1779-1780.

Park, S. M., & Kim, Y. G. (2022). A metaverse: taxonomy, components, applications, and open challenges. *IEEE access*, *10*, 4209-4251.

Poore, C. A. (2023). *Leadership in the Metaverse: Creating the Future of WebWe Through Strategy and Community Building*. Greenleaf Book Group.

Radford, D., Ahmed, S., Lee, T. T. L., Hui, J. M. H., Lee, Y. H. A., Satti, D. I., ... & Tse, G. (2022). 81 Meeting in the metaverse-a new paradigm for scientific mentorship.

Ricci, M.; Scarcelli, A.; Fiorentino, M. (2023) Designing for the Metaverse: A Multidisciplinary Laboratory in the Industrial Design Program. Future Internet 2023, 15, 69. https://doi.org/10.3390/fi15020069

Sá, M. J., & Serpa, S. (2023). Metaverse as a Learning Environment: Some Considerations. *Sustainability*, *15*(3), 2186.

Sánchez-López, I., Roig-Vila, R., & Pérez-Rodríguez, A. (2022). Metaverse and education: the pioneering case of Minecraft in immersive digital learning. *Profesional De La información*, *31*(6). https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.10

Sarıtaş, M. T. & Topraklıkoğlu, K. (2022). Systematic literature review on the use of metaverse in education. *International Journal of Technology in Education* (IJTE), 5(4), 586- 607. https://doi.org/10.46328/ijte.319

Schumacher, P. (2022). The metaverse as opportunity for architecture and society: design drivers, core competencies. *Architectural Intelligence*, 1(1), 11.

Sharon, M. (2022), The Metaverse—An Alternative Education Space. AI, Computer Science and Robotics Technology 2022(0), 1–23.

Shin, E., & Kim, J. H. (2022). The Metaverse and Video Games: Merging Media to Improve Soft Skills Training. *Journal of Internet Computing and Services*, *23*(1), 69-76.

Shu, X., & Gu, X. (2023). An Empirical Study of a Smart Education Model Enabled by the Edu-Metaverse to Enhance Better Learning Outcomes for Students. *Systems*, *11*(2), 75.

Si, P., Zhao, J., Han, H., Lam, K. Y., & Liu, Y. (2022). Resource Allocation and Resolution Control in the Metaverse with Mobile Augmented Reality. In *GLOBECOM 2022-2022 IEEE Global Communications Conference* (pp. 3265-3271). IEEE.

Siyaev, A., & Jo, G. S. (2021). Towards aircraft maintenance metaverse using speech interactions with virtual objects in mixed reality. *Sensors*, *21*(6), 2066.

Srisawat, S., & Piriyasurawong, P. (2022). Metaverse Virtual Learning Management Based on Gamification Techniques Model to Enhance Total Experience. *International Education Studies*, *15*(5), 153-163.

Spajić, J., Mitrović, K., Lalić, D., Milić, B., & Bošković, D. (2022). Personalized brand experience in metaverse. In *10th International Conference on Mass Customization and Personalization–Community of Europe (MCP-CE 2022)* (pp. 21-23).

Suisse, C. (2022). Metaverse: A guide to the next-gen internet. *Credit Suisse, Global TMT Sector, Dsiponible en https://www. creditsuisse. com/media/assets/corporate/docs/about-us/media/mediarelease/2022/03/metaverse-14032022. pdf*.

Teófilo, M., Lourenço, A., Postal, J., & Lucena, V. F. (2018). Exploring virtual reality to enable deaf or hard of hearing accessibility in live theaters: A case study. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Virtual, Augmented, and Intelligent Environments: 12th International Conference, UAHCI 2018, Held as Part of HCI International 2018, Las Vegas, NV, USA, July 15-20, 2018, Proceedings, Part II 12* (pp. 132-148). Springer International Publishing.

Trunfio, M.; Rossi, S. (2022). Advances in Metaverse Investigation: Streams of Research and Future Agenda. Virtual Worlds, 1, 103–129. https://doi.org/10.3390/ virtualworlds1020007

Tyagi, Y., & Saxena, S. (2022). Applications of Artificial Intelligence, Metaverse and Data Science for Intelligent Healthcare. *AAYAM: AKGIM Journal of Management*, *12*(2), 141-149.

Turchet, L. (2023). Musical Metaverse: vision, opportunities, and challenges. *Personal and Ubiquitous Computing*, 1-17.

Upadhyay, A. K., & Khandelwal, K. (2022). Metaverse: the future of immersive training. *Strategic HR Review*, *21*(3), 83-86.

Usmani, S. S., Sharath, M., & Mehendale, M. (2022). Future of mental health in the metaverse. General Psychiatry, 35(4), e100825.

Varinlioglu, G., Oguz, K., Turkmen, D., Ercan, I., & Damla, G. (2022). Work of Art in the Age of Metaverse. *Legal Depot D/2022/14982/02*, 447.

Wu, J. G., Zhang, D., & Lee, S. M. (2023). Into the Brave New Metaverse: Envisaging Future Language Teaching and Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*.

Wu, T. C., & Ho, C. T. B. (2022). A scoping review of metaverse in emergency medicine. *Australasian emergency care*.

Yu, W., Chua, T. J., & Zhao, J. (2023). Virtual Reality in Metaverse over Wireless Networks with User-centered Deep Reinforcement Learning. *arXiv preprint arXiv:2303.04349*.

Zallio, M., & Clarkson, P. J. (2022). Designing the metaverse: A study on inclusion, diversity, equity, accessibility and safety for digital immersive environments. *Telematics and Informatics*, *75*, 101909.

Zaman, U.; Koo, I.; Abbasi, S.; Raza, S.H.; Qureshi, M.G., (2022). Meet Your Digital Twin in Space? Profiling International Expat's Readiness for Metaverse Space Travel, Tech-Savviness, COVID-19 Travel Anxiety, and Travel Fear of Missing Out. *Sustainability*, 14, 6441. https://doi.org/10.3390/su14116441

Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., & Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Zhang, X.; Yang, D.; Yow, C.H.; Huang, L.; Wu, X.; Huang, X.; Guo, J.; Zhou, S.; Cai, Y. (2022). Metaverse for Cultural Heritages. *Electronics*, 11, 3730. https://doi.org/ 10.3390/electronics11223730

Zhu, S., Vennemeyer, S., Xu, C., & Wu, D. T. (2023). Adopting a metaverse-based workspace to support research team collaboration: a pilot study from an academic health informatics laboratory. *JAMIA open*, 6(1), ooad010.

CAPÍTULO 22

PROYECTO DE APLICACIÓN ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA PARA LA DETECCIÓN, PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR

Data de aceite: 02/06/2023

Krystal del Rosario Licona Alcalán
Escuela de Humanidades C-VI UNACH

Gloria Amelia Gutú Moguel
Escuela de Lenguas C-IV UNACH

Angélica Leticia Carrasco Santos
Centro de Maestros 0712

Jorge Faustino Alfaro Rivas

RESUMEN: El objetivo del trabajo de investigación consiste en favorecer el diseño de proyectos de aplicación escolar como estrategia para la detección, prevención y atención al acoso escolar, propiciando así ambientes de convivencia escolar de manera armónica y pacífica. Para esta investigación se utilizó el paradigma socio-crítico y el método de investigación participativa. Para la recolección de datos se implementó un taller vivencial y se aplicaron encuestas, entrevistas y videos vivenciales a profesores de diferentes escuelas primarias de Tapachula y siguiendo la técnica de análisis DAFO. Los resultados fueron la creación de proyectos de aplicación escolar para la detección, prevención y atención del acoso escolar, que propicien ambientes de convivencia escolar favorables. Se sugiere la implementación de los mismos siguiendo las recomendaciones metodológicas necesarias. Dentro de las recomendaciones se establecen la revisión de las guías PNCE y la capacitación continua en temas de cultura de paz.

PALABRAS CLAVE: PAE (Proyecto de Aplicación Escolar), PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar), Acoso Escolar, Ambientes de Convivencia Escolar.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor la frecuencia con que las instituciones educativas aparecen en los medios de comunicación por episodios de violencia entre estudiantes, que causan alarma social. “La violencia escolar es todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo provocando como resultado la destrucción o daño del objeto y la limitación o la negación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar”

(Abraham y Grandinetti 1997; citado por Lavena, 2002)

Por otra parte, Lanni (2005) manifiesta que la convivencia escolar, alude, fundamentalmente, a uno de los temas básicos de la pedagogía: el aprendizaje, es decir, “el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados. Es dicho proceso que lleva al ser humano tener una estabilidad cognitiva y física dentro de un ambiente saludable.

Aunado a ello, la convivencia Escolar es considerada como un proceso social fundamental y necesario para el desarrollo de ambientes de aprendizaje como una condición para el resultado de una educación de calidad, por lo que es necesario elaborar un plan para la mejora de la convivencia que deberá contribuir a promover el aprendizaje, el desarrollo integral de los alumnos y a favorecer la resolución de conflictos en un entorno afectivo, físico y social seguro, (Ballestero y Calvo, 2007).

Asimismo, el acuerdo número 25/12/17 por el que se emiten las reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) para el ejercicio fiscal 2018, señala que la convivencia escolar es la interacción social que se produce al interior de las escuelas públicas de educación básica entre las y los integrantes de la comunidad escolar, la cual debe estar basada en los principios de armonía pacifica e inclusiva, respeto mutuo, manejo de conflictos, participación, solidaridad con la finalidad de fortalecer las habilidades socioemocionales de las y los alumnos donde se valoren, acepten las diferencias y se logre el establecimiento de acuerdos.

Luego entonces, se hace necesario que el profesorado de educación básica tenga una formación en temas de detección, prevención y atención del acoso escolar así como de herramientas que le permitan incidir para la promoción de ambientes favorables para la sana convivencia y mejora de los procesos de aprendizaje. A partir de esta idea se concibe la importancia de diseñar e implementar el Proyecto de Aplicación Escolar (PAE) entendiéndose a este, como una herramienta de la gestión escolar que está integrado por los siguientes elementos:

- Elaboración del diagnóstico
- Detección del problema a atender
- Planteamiento de propósitos y metas
- Diseño de la estrategia (ámbito de aplicación escolar, acciones cronograma de actividades, recursos materiales, espacios y responsables)
- Acciones de seguimiento
- Criterios de evaluación.

METODOLOGÍA

Para la realización de este proyecto se realizó una sinergia institucional, es decir docentes de la Escuela de Humanidades y de la Escuela de Lenguas UNACH C-IV así como con la coordinación del centro de maestro 0712. Se llevó a cabo con treinta docentes de educación básica adscritos a las zonas escolares de Tapachula, Chiapas que acudieron a la convocatoria emitida por el centro de maestros 0712.

El paradigma socio-crítico de acuerdo con Arnal (1992) adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan "de los estudios comunitarios y de la investigación participante" (p.98). Tiene como objetivo promover transformaciones en el seno de las comunidades pero con la participación de sus miembros.

"La investigación participativa es un enfoque de la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la participación social para el beneficio de los participantes de la investigación. La actividad es por lo tanto, una actividad educativa, de investigación y de acción social". (De Witt y Gianotten, 1988:240). Las técnicas utilizadas fueron la observación, análisis DAFO, formato del PAE (diagnostico, detección del problema, propósitos, metas, estrategia de trabajo, acciones de seguimiento y criterio de evaluación). También se utilizó un cuestionario de diagnóstico general de los ejes formativos de la convivencia escolar.

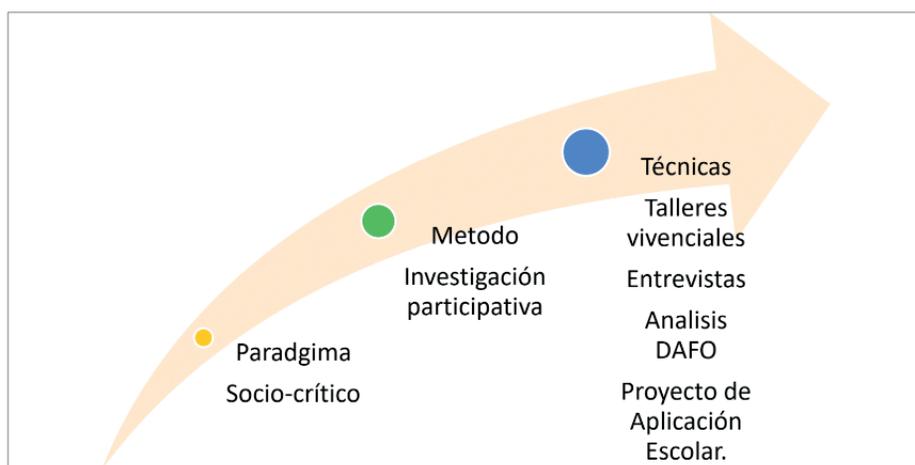



Ilustración 1: Metodología aplicada

Fuente: Elaboración propia con base a la metodología utilizada.

A partir de los resultados del taller vivencial denominado "Convivencia Escolar" realizado en cuatro sesiones los cuales comprendieron ocho módulos, durante los meses de abril y mayo 2019. El modulo uno tuvo el objetivo de comprender la importancia de la

implementación del proyecto de aplicación escolar como un eje transversal que permitiera mejorar la convivencia armónica y pacífica en las aulas. Durante este módulo se analizaron los principales problemas de convivencia escolar en México (en los que puntea el tema de acoso escolar) así como el planteamiento del programa PNCE.

El segundo módulo tuvo el objetivo de dar a conocer los elementos del análisis DAFO; El tercero se centró en la construcción del diagnóstico a partir de la herramienta DAFO de los diferentes centros escolares que representaba cada asistente, así como la revisión del Instrumento Diagnóstico General de los ejes formativos de la convivencia escolar, el cual está organizado en seis rubros: autoestima, me conozco y me quiero como soy; reconozco y manejo mis emociones; convivo con los demás y los respeto; las reglas y acuerdos de convivencia; manejo y resolución de conflictos; y todas las familias son importantes.

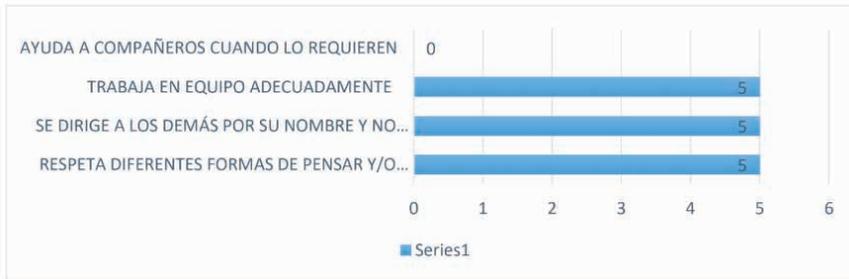
El cuarto modulo tuvo el objetivo de analizar los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica a fin de construir propuestas para el proyecto de aplicación escolar. Cabe resaltar que en esta sesión se trabajaron reflexiones sobre el marco normativo de convivencia escolar en México. Por ejemplo ¿Cuál es el papel de las normas de convivencia?, ¿Qué es lo que lo regula?, ¿Cuáles son los planteamientos del acuerdo 592?

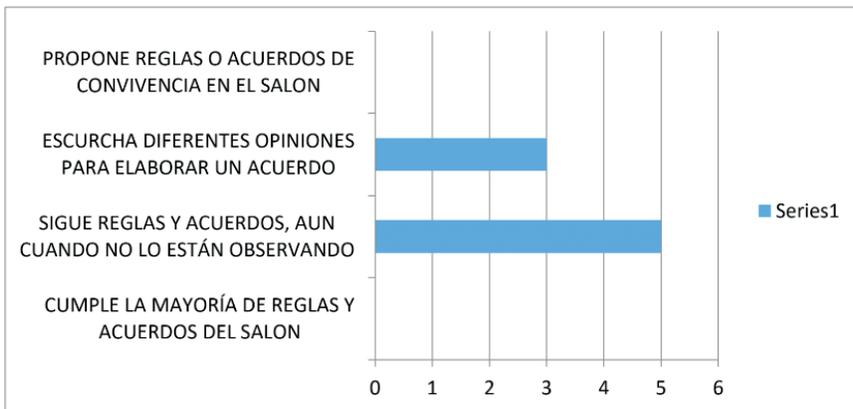
El quinto modulo cuya finalidad fue la revisión del formato del proyecto de aplicación escolar sugeridos por las guías PNCE. En los módulos seis y siete se integró el proyecto de aplicación escolar con base en los resultados obtenidos del diagnóstico y se elaboraron estrategias de trabajo. En el octavo modulo se socializaron los proyectos escolares próximos a implementarse.

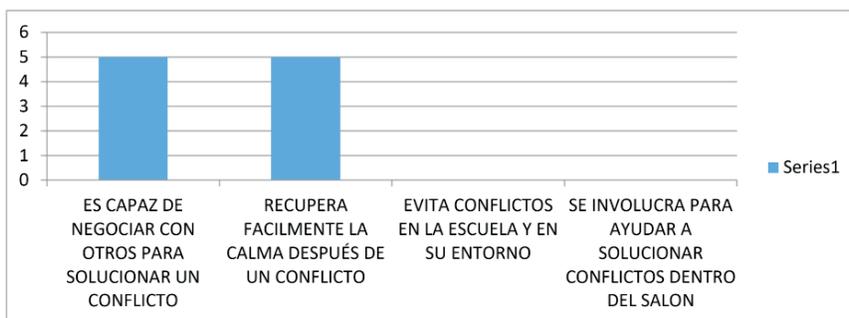
RESULTADOS

La información recolectada dentro del taller se trianguló mediante la socialización de los proyectos diseñados por los docentes de nivel básico, obteniéndose los siguientes resultados mediante el Diagnóstico General de los Ejes Formativos de la Convivencia escolar.

Grafica 1: Resultados del Diagnostico general de los ejes formativos de la Convivencia Escolar.

En la Gráfica 1 muestra que las principales dificultades que observan los profesores de las 5 escuelas trabajadas, residen en el eje 3 convivo con los demás y los respeto; eje 4 las reglas acuerdos de convivencia y el eje 5 manejo y resolución de conflictos.

Grafica 2: Indicadores del Eje 3: Convivo con los demás y los respeto

Como se observa en la gráfica 2, los indicadores que manifiestan los profesores tener mayores retos son: el trabajo en equipo, se dirige a los demás por su nombre y por apodos así como respeta diferentes formas de pensar y/o actuar.

Grafica 3: Indicadores del Eje 4: Las reglas acuerdos de convivencia

La Gráfica 3 muestra las principales áreas de oportunidad detectadas radican en la dificultad que tienen los niños para escuchar las diferentes opiniones al momento de tomar acuerdos así como el de cumplir las reglas y acuerdos cuando no están siendo observados.

Grafica 4: Indicadores del Eje 5: Las reglas acuerdos de convivencia

En lo que respecta al eje 5, los docentes identificaron que las principales dificultades residen en la falta de capacidad de negociación para la solución de conflictos y la falta de autogestión de las emociones lo que genera dificultad para recuperar la calma después del conflicto.

A partir de la identificación de las áreas de oportunidad que tiene cada centro escolar detectadas a través del Diagnóstico General de los Ejes Formativos de la Convivencia escolar, los docentes diseñaron su Proyecto de Aplicación Escolar (PAE), los cuales se basan en actividades tales como: implementación de talleres con temas relacionados a las habilidades sociales, asertividad, valores, autogestión de las emociones, escucha activa; así también actividades de convivencia entre pares, y convivencia familiar.

Dentro de las recomendaciones realizadas se sugiere la revisión y trabajo de las

guías PNCE y de los proyectos diseñados por los docentes de primaria para su posterior aplicación. También se sugiere que la administración escolar apoye al proyecto de aplicación escolar tanto en capacitaciones, espacios, tiempo, recursos para la operatividad.

Esta experiencia tipo investigación acción permitirá la transformación de las aulas y centros escolares en ambientes de convivencia escolar que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, disminuyendo de esta manera los índices de acoso escolar y los problemas identificados.

REFERENCIAS

Acuerdo número 25/12/2017 17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018. DOF. 29 de Diciembre de 2017.

Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelo (España): Labor.

De Witt, Tom; Gianotten, Vera. Investigación participativa en un contexto de economía campesina (Holanda). La Investigación participativa en América latina. CENAPRO. México, 1988.

Lanni N (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Revista Nº2 de la OEI ISSN 1728-0001. Monografías virtuales Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Disponible:http://www.oeies/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.hm.

ANEXOS

Anexo 1: Actividades realizadas en los 8 módulos

Anexo 2: Formato de diagnóstico general de los ejes formativos de la Convivencia Escolar

EJES	ASPECTOS	SI	NO
1. AUTOESTIMA. ME CONOZCO Y ME QUIERO COMO SOY	Cuida su apariencia personal		
	Se respeta a si mismo		
	Manifiesta actitudes de auto cuidado		
	Mantiene contacto visual al interactuar con los demas		
2. RECONOZCO Y MANEJO MIS EMOCIONES	Regula la expresion de sus emociones		
	Actua en forma asertiva en situaciones que le enojan		
	Expresa como se siente ante diferentes situaciones		
	Es congruente con lo que siente y expresa		
3. CONVIVO CON LOS DEMAS Y LOS RESPETO	Respeta diferentes formas de pensar y/o actuar de los demas		
	Se dirige a los demas por su nombre y no por apodos		
	Trabaja en equipo adecuadamente		
	Ayuda a compañeros cuando lo requieren		
4. LAS REGLAS ACUERDOS DE CONVIVENCIA	Cumple la mayoria de reglas y acuerdos del salon y la escuela		
	Sigue reglas y acuerdos, aun cuando no lo esten observando		
	Escucha diferentes opiniones para elaborar un acuerdo		
	Propone reglas o acuerdos de convivencia en el salon o escuela		
5. MANEJO Y RESOLUCION DE CONFLICTOS	Evita conflictos en la escuela y su entorno		
	Se involucra para ayudar a solucionar conflictos dentro del salón y en la escuela		
	Es capaz de negociar con otros para solucionar un conflicto		
	Recupera facilmente la calma despues de un conflicto		
6. TODAS LAS FAMILIAS SON IMPORTANTES	Se refiere a su familia de forma positiva		
	Asisten a eventos escolares a los que son convocados		
	Preguntan sobre el desempeño del alumno		
	Acuden en situaciones que se requiere de su apoyo		

Anexo 3: Formato PAE

PROYECTO DE APLICACION ESCOLAR						
DIAGNOSTICO- FODA:						
DETECCION DEL PROBLEMA:						
	Propósito(s)					
	Metas					
	Vinculos entre propósitos educativos, enfoques didácticos o aprendizajes esperados en la educación básica.					
	ESTRATEGIA DE TRABAJO					
	Ambitos de aplicación escolar	Acciones	Cronograma de actividades.	Recursos y materiales	Espacios	Responsables
	Acciones de seguimiento.					
	Criterios de evaluación					

PSICOMOTRICIDADE: UM ELO COM A APRENDIZAGEM

Data de aceite: 02/06/2023

Emiliana Cristina De Oliveira Pettarelli
Faculdade Campos Elíseos
Especialização em Psicomotricidade
Mogi Guaçu

Monografia apresentada á Faculdade Campos Elíseos, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Psicomotricidade, sob supervisão da orientadora: Sílvia Cristina da Silva.

RESUMO: As crianças quando chegam às escolas, trazem características pessoais diferentes entre si, sendo necessária uma observação do professor para que possa estabelecer critérios de tratamento, definindo padrões a serem atingidos. Percebe-se assim, que algumas crianças podem apresentar características de dificuldades de aprendizagem em certos conteúdos devido à falta de desenvolvimento em habilidades especiais, ou apresentar lentidão da aprendizagem, diferenças que devem ser observadas e percebidas pelos professores, podendo ser tratadas e trabalhadas em sala de aula de modo diferenciado. Diante dessas diferenças, observamos que algumas crianças não aprendem certos conteúdos, outras aprendem mais lentamente ou aprendem e esquecem rapidamente o que aprenderam, necessitando em alguns casos de uma investigação ou uma avaliação, sugerindo-se um diagnóstico um tratamento com profissionais especializados, não deixando de ser necessário um trabalho diferenciado, realizado pelo professor em sala de aula, propondo-lhes atividades que atendam suas necessidades, como complementação de atividades ou até mesmo uma adaptação curricular. Essas dificuldades podem estar relacionadas com a coordenação psicomotora da criança, caso essa criança não tenha tido, no início de suas atividades escolares uma correta formação motora, podendo ter ocorrido uma carência em relação ao trabalho motor, a qual poderá ser revertido durante a aprendizagem da criança, que deverá ser iniciada na Educação Infantil e retomada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem da criança é uma das melhores formas de contribuir para que ela se desenvolva sem tropeços, aproveitando ao máximo seu potencial cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade;

Aprendizagem; Dificuldade de aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é compreendida como a ciência que estuda o homem, através do seu corpo em movimento relacionando-a ao seu mundo interno e externo, apresentando três bases de conhecimentos importantes: o movimento, o intelecto e o afeto.

O trabalho com a psicomotricidade poderá propiciar novos caminhos, buscando a superação das dificuldades de aprendizagem, observando-se a relação entre a psicomotricidade e os processos de aprendizagem, verificando a possibilidade de avanço e superação dessas dificuldades.

A psicomotricidade está presente em todas as atividades que desenvolvem a motricidade das crianças, contribuindo para o conhecimento, o aprendizado e o domínio do próprio corpo, constituindo-se como fator indispensável para o desenvolvimento global da criança e também a base fundamental do processo de ensino – aprendizagem dessas crianças.

Como educadores, devemos ter em mente que o estudo da psicomotricidade não se refere somente ao desempenho motor da criança, podendo o desempenho psicomotor dessa criança, acontecer em sua plenitude, através das experiências vividas por uma infância rica em oportunidades estimuladoras naturais.

A criança que apresenta o desenvolvimento psicomotor mal constituído, ou seja, mal trabalhado nos anos iniciais de sua aprendizagem, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção de letras, na ordenação de sílabas, no pensamento abstrato e lógico, na análise gramatical, acarretando por muitas vezes as dificuldades de aprendizagem, percebendo-se assim, a importância da escola no desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, a qual deve trabalhar com a educação psicomotora, através de experiências com seu próprio corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal.

Em relação às dificuldades de aprendizagem, esses podem ter várias causas: sensoriais, emocionais, sociais, intelectuais, neurológicas, e algumas vezes até educacionais.

Ao falarmos sobre aprendizagem, observamos que esta é uma atividade consciente que implica na compreensão da situação, através de um processo dinâmico e auto ativo, sendo o principal agente da aprendizagem, a própria atividade da criança, através de atividades externas e físicas e também de atividades internas e mentais, através de um processo global, portanto, uma boa estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo de aprendizagem da criança, evoluindo de forma progressiva do todo para o especifico.

Sendo assim, pode-se dizer que a escola, nos anos iniciais do ensino fundamental,

tem um papel de extrema importância, influenciando diretamente no desenvolvimento do aluno, ajudando na melhoria da aptidão física e no desenvolvimento psicomotor, onde através de jogos e brincadeiras que estimulam o cognitivo e o motor.

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa bibliográfica, tem por objetivo, levar o educador a uma reflexão, destacando a necessidade e a importância do trabalho com a psicomotricidade desde a Educação Infantil, e sua influencia na intervenção das dificuldades no processo de alfabetização.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Pesquisar teoricamente sobre a importância do trabalho com a psicomotricidade nos anos iniciais da alfabetização;

Compreender e perceber que através da psicomotricidade o ser humano se desenvolve do global para o especifico

Identificar formas de atividades, através da psicomotricidade, para o desenvolvimento do educando;

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se deu através da observação de alunos, em sala de aula, os quais apresentam dificuldades na aprendizagem, tendo por interesse esclarecer duvidas e obter conhecimentos principalmente para educadores em relação à problemática de como essa dificuldade pode estar relacionada com o trabalho psicomotor desenvolvido nas escolas, considerando que a psicomotricidade caracteriza-se por um método que se utiliza dos movimentos para atingir outras aquisições, tanto no âmbito da educação quanto da reeducação, buscando as razões que apoiam a psicomotricidade no desenvolvimento infantil, compreendendo-se assim a importância desse trabalho, observando-se a necessidade de conhecer as etapas do desenvolvimento humano, delimitando fatores que fazem a ligação da criança com o meio, onde observa-se que as primeiras percepções corporais da criança irão expressar suas sensações, sentimentos e, é a partir do movimento que a criança passa a se conhecer melhor.

Para uma boa aprendizagem observa-se que o desenvolvimento do esquema corporal e a psicomotricidade é parte fundamental e de grande importância para uma boa aprendizagem.

PROBLEMA

O problema principal apontado nessa pesquisa será demonstrar a importância e a necessidade do trabalho psicomotor, desenvolvidos e trabalhados por educadores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e em que esse trabalho colabora para a estimulação perceptiva, o desenvolvimento do esquema corporal e a aprendizagem da criança.

CAPÍTULO I – HISTÓRICO DA PSICOMOTRICIDADE : ORIGEM E DEFINIÇÃO

Segundo Oliveira (2000), psicomotricidade significa uma relação entre o movimento e o pensamento, ou seja, o estudo da ciência da educação da saúde, em que a expressão do pensamento e da afetividade é refletida por intermédio da movimentação corporal ou ato motor na relação do organismo com o meio.

A psicomotricidade conhece a criança a partir de sua atividade motora, desenvolvendo uma prática pedagógica que direciona-se ao descobrimento da infra estrutura simbólica, a partir da ação espontânea dessa criança.

Podemos observar, através deste estudo que o objetivo da psicomotricidade, é potencializar a adaptação harmônica da criança ao meio em que vive, criando uma identidade própria, manifestada pelas relações do corpo com o tempo e o espaço, podendo-se observar que a criança não nasce com a psicomotricidade constituída, mas vai se desenvolvendo de acordo com o desenvolvimento e interação da criança.

É através da ação sobre o meio que a criança passará a se orientar no espaço e assim compreendê-lo. É com tropeções, tombos, batidas, trombadas que a criança vai aprendendo e acostumando a se organizar no espaço em que vive, ou seja, através do controle do próprio corpo este alcança todas as possibilidades de ação e expressão.

> O termo psicomotricidade significa um entrelaçamento e/ou uma relação entre o movimento e o pensamento, ou seja, o estudo da ciência da educação da saúde, em que a expressão do pensamento e da afetividade é refletida por intermédio da movimentação corporal ou ato motor na relação do organismo com o meio (OLIVEIRA, 2000, p. 28).

Segundo estudos bibliográficos, observa-se que desde 1909, que alguns alunos apresentavam um desequilíbrio motor, que Dupré denominou de “debilidade motriz”, existindo assim uma estreita ligação entre as anomalias psicológicas e as motrizes, levando-o a formular o termo psicomotricidade, em 1920.

Fazendo um passeio filosófico no passado podemos observar que Aristóteles dizia que o homem era constituído de corpo e alma, e que esta deveria comandar.

> ... é à ginástica que cabe determinar que espécie de exercício é útil a este ou àquele temperamento, qual é o melhor dos exercícios (este deve ser obrigatoriamente o conveniente ao corpo melhor formado e que se tenha desenvolvido da maneira mais completa) e, por fim, o que melhor convém

> à maior parte dos indivíduos e que apenas por si seria conveniente a todos; pois nisso está a função adequada da ginástica. O próprio homem que não tivesse inveja nem do vigor físico nem da ciência, que dá a vitória, nos jogos atléticos, precisaria ainda do pedótriba e do ginasta para atingir até o grau de mediocridade com o qual ficaria satisfeito (TORRIERI, 1966, P. 175)

Aristóteles não admitia o exercício pelo exercício, acreditando que cada homem deveria procurar o melhor exercício de acordo com seu temperamento. Isso já era o que se denomina hoje como psicomotricidade.

Portanto, a psicomotricidade só surgiu como disciplina quando se descobriu que o ser humano, é capaz de transformar em atitude tudo aquilo que pensa através de várias formas de expressão, por isso, a importância da estimulação adequada à criança, respeitando cada fase de seu desenvolvimento, pois a psicomotricidade é básica, onde o corpo serve como instrumento mediador entre o meio e o objeto,

CAPÍTULO II - A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO

A prática psicomotora oferece recursos para estruturar um projeto educativo não só para a emoção, mas também para a reflexão e compreensão das necessidades afetivas e comportamentais dos alunos. Por isso o educador deve ter uma boa formação da prática psicomotora, para que possa desenvolver um trabalho, onde a criança descubra nele alguém para acolher suas manifestações emocionais, aceitando-a, contendo-a e fazendo-a evoluir através de sua tonicidade.

> "A educação psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos" (LE BOULCH, 1984; p.87).

A Psicomotricidade dá à criança a oportunidade e a possibilidade de ser um sujeito original, devendo o professor articular estratégias pedagógicas permitindo aos alunos a realização de sua maturação, permitindo que a criança vivencie experiências a partir do prazer do movimento e da relação com os outros e com o espaço, possibilitando que elas cheguem a conquistas do entorno do mundo.

Segundo Weisz (2006), quando um professor pensa que o ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo, pode-se acreditar que, ao final dele, só existam duas alternativas: o aluno aprendeu, ou não aprendeu. Diferente disso, se o professor vê a aprendizagem como uma reconstrução que o aprendiz tem de fazer dos seus esquemas interpretativos e entende que esse processo é mais complexo do que o simples "aprendeu ou não aprendeu", algumas questões precisam ser consideradas e revistas, observando-se que a aprendizagem é vista como um processo de aquisição de informação e de padrões de comportamento, refletindo no aumento de habilidades em que a mudança do

comportamento resulta da prática e da experiência, seja através das aulas de Educação Física, ou através de atividades desenvolvidas pelo professor de sala.

Para Thompson (2011), as habilidades que derivam do desenvolvimento psicomotor, que são: localização; comparação entre objetos e pessoas; distância, memória espacial; previsão; antecipação, transposição, simetria; oposição; inversão e progressos de tamanho e quantidade, podemos observar que elas permitem a construção de representações sobre o mundo e a consolidação de conceitos lógico matemáticos.

> A psicomotricidade deve ser compreendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança, como um meio de expressão que prioriza a dimensão não verbal e as atividades não diretivas ou exploratórias em um período evolutivo concreto, desde os primeiros meses até os 7 ou 8 anos de idade (ARNAIZ, 2003; p.124).

O professor precisa ter muito claro qual o caminho a seguir, quais as necessidades de seus alunos naquela etapa do desenvolvimento em que se encontram e o que pretende alcançar com a realização de determinadas atividades, ou melhor, se sua proposta de trabalho está realmente de acordo com as necessidades daquele grupo. O que se observa muitas vezes em uma sala de aula, é uma busca por receitas, como os procedimentos de um jogo, dessa forma, o professor acaba esquecendo-se da base fundamental, que é a instrumentalização teórica, pois de nada adianta conhecer a brincadeira ou o jogo psicomotor, se não souber aplicá-lo com significados no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III – A RELAÇÃO ENTRE PSICOMOTRICIDADE E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Muitas das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem não tem lesão cerebral. As razões dessas dificuldades podem ser várias. Uma dela é o mau desenvolvimento da Psicomotricidade.

Nas escolas de Ensino Fundamental, mais precisamente nas séries iniciais, encontramos alunos com bloqueios no âmbito cognitivo, os quais podem perceber que essas crianças, não foram preparadas psicomotora e afetivamente.

Portanto, para essas crianças, é difícil, e às vezes impossível, integrar e analisar as informações que recebem a partir de uma perspectiva cognitiva, elas não são capazes de realizar uma análise conceitual da realidade, apresentando dificuldades no processo que vai desde as emoções e as capacidades sensoriais e perspectivas até as intelectuais, elas não são capazes de se distanciar de suas emoções e da invasão de suas fantasias, denominada de descentração, o que permite à criança fazer uma análise cognitiva dos objetos, com parâmetros espaciais e temporais; realizando associações, comparações e agrupamentos, ordenando objetos com diferentes critérios, categorias e classificações, aproximando –se da lógica matemática e do pensamento operatório concreto.

Todas as crianças passam por uma séries de estágios, cada um com seu

próprio conjunto de necessidade e comportamento, mas as crianças com dificuldade de aprendizagem nem sempre passam por esses estágios no mesmo ritmo que seus colegas, como as habilidades cognitivas, verbais e motoras geralmente são atrasadas entre essas crianças, também podem ocorrer retardos no desenvolvimento emocional e nas habilidades sociais, devendo ser respeitado e trabalhadas.

Crianças com dificuldades de aprendizagem estão sempre lutando em uma ou mais das quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado de informações: atenção, percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular, podemos observar, que mesmo as leves fraquezas nessas áreas podem criar obstáculos à aprendizagem.

Podemos observar que entre o desenvolvimento psicomotor e a aprendizagem da leitura e escrita, se tem uma relação direta. Crianças com maior nível de desenvolvimento psicomotor possuem resultados significativos na aprendizagem da escrita, embora a psicomotricidade não seja o principal fator das dificuldades escolares.

Desta forma, a contribuição da psicomotricidade para a aprendizagem é efetiva para a formação do sujeito e a estruturação do mesmo. Sendo o objetivo principal da psicomotricidade incentivar a prática de movimentos em todas as etapas da vida do ser humano.

Podemos observar, em algumas crianças em como o não desenvolvimento dos aspectos psicomotores podem afetar o desempenho e o desenvolvimento escolar de uma criança, pois na coordenação óculo-manual ou viso motora, se faz necessário um controle ocular, ou seja, a visão deve acompanhar os gestos realizados pela mão, percebendo-se assim, a importância deste aspecto para o desenvolvimento da escrita.

Em relação à coordenação motora fina, esta é a habilidade e destreza manual, aqueles alunos que apresentam uma deficiência motora fina não conseguem controlar grupos de pequenos músculos em suas mãos, não apresentando impacto nenhum sobre a capacidade intelectual, mas interfere no desempenho escolar, porque prejudica a capacidade de comunicação através da escrita, essas crianças não conseguem escrever bem, mesmo treinando, suas letras são mal formadas e suas frases escapam das linhas, tornando sua caligrafia muitas vezes ilegível e até impossível de se ler ou verificar se as palavras estão bem grafadas, por isso, muitos desses alunos não gostam de escrever, evitando a prática da escrita e quando o fazem são textos curtos e desleixados, levando o professor a presumir que são alunos preguiçosos ou até que possuem baixa inteligência.

É muito importante que os estudantes que tenham dificuldades para aprender a ler e/ ou escrever sejam auxiliadas a desenvolver outros recursos e talentos o máximo possível que sejam encorajados a deixar que essas áreas de capacidade orientem seu planejamento escolar pós-secundário. A busca persistente por oportunidades e direitos pode ser necessárias para garantirmos que esses alunos não tornem as oportunidades perdidas em função de seus déficits nas habilidades básicas.

Outro aspecto muito importante a ser desenvolvido é o Esquema Corporal, o qual o sujeito se percebe e percebe as coisas que o cercam em função de seu próprio corpo. O resultado da interação do corpo do sujeito com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece relações emocionais e afetivas vão interferir em seu desenvolvimento.

O esquema corporal não é um conceito aprendido, ele se organiza pelas experiências vividas do corpo. Perturbações no esquema corporal acabam por prejudicar de forma geral a criança, uma vez que, para realizar seus movimentos fazem tanto esforço que logo acabam desestimuladas. Isso dificulta um bom relacionamento com as pessoas e com o seu meio, o que leva a um mau desenvolvimento da linguagem.

A lateralidade mal desenvolvida é um outro aspecto que causa dificuldades de aprendizagens, pois compromete a leitura e a escrita, a direção gráfica, a coordenação fina, a discriminação visual, a afetividade.

É através das relações espaciais que nos situamos no meio em que vivemos, estabelecemos relações entre as coisas, que fazemos observações, comparando-as, combinando-as, vendo as semelhanças e diferenças.

Para que ocorra uma boa assimilação dos conceitos espaciais, que é um outro aspecto psicomotor a ser desenvolvido para garantir um bom aprendizado escolar, uma das condições é ter uma lateralidade bem desenvolvida e a experimentação pessoal, assim a criança aprende noções de: situação, tamanho, posição, movimento, formas, superfície, volume.

Muitas dificuldades podem ocorrer na estruturação espacial devido a uma má integração da orientação espacial e são muitos os motivos que impedem ou retardam o pleno desenvolvimento da criança.

Estas dificuldades podem ser causadas por limitação de seu desenvolvimento mental e psicomotor, por serem tolhidas em suas experiências corporais, pela falta do desenvolvimento do esquema corporal, pela falta de dinâmica e dificuldades nas representações mentais.

As consequências que geram para as crianças são: dificuldades na reversibilidade e transposição, falta de organização espacial, não respeito aos limites de uma folha, nas escritas não respeita a linha horizontal, na matemática acaba misturando os números. Tudo isso coloca em risco sua aprendizagem.

Enquanto educadores em sala de aula, toda atitude da criança, relacionada ao corpo, deve ser estimulada, respeitando-se a individualidade e autonomia de cada um, pois é através da ação que a criança vai descobrindo suas preferências e adquirindo a consciência dos esquemas corporais, sendo importantíssimo que ela vivencie experiências diversas no processo do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

Percebe-se então que a psicomotricidade deve ser trabalhada desde os primórdios de nossa existência, Fonseca (1996, p. 142) coloca que:

> (...) alfabetizar a linguagem do corpo e só então caminhar para as aprendizagens triviais que mais não são que investimentos perceptivo-motor ligados por coordenadas espaços-temporais e correlacionados por melodias rítmicas de integração e resposta.

O movimento corporal pode e deve ser considerado um recurso valioso no Ensino Fundamental, particularmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta fase, a ação física e a ação mental estão de tal forma associadas portanto, não podemos examinar um desses aspectos isoladamente, pois causaria prejuízos, não só para a aprendizagem escolar como para o desenvolvimento da criança.

Os atos motores são indispensáveis não só na relação com o mundo, mas também na compreensão dessas relações. Por um lado temos a atividade simbólica, isto é, as representações mentais que são mais solicitadas pela escola e por outro temos o mundo concreto, real com o qual o sujeito se relaciona. Quando ligamos essas duas atividades temos a atividade corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experienciar corporalmente: o que cheira, pega, chuta e assim em diante. Podemos considerar, diante disso, que é assustador pensarmos que a maiorias das crianças passam hora por dia sentadas em uma carteira escolar fazendo coisas que não passam se simples símbolos, como quatro mais quatro, ou seja, fazendo sinais gráficos ou sonoros desvinculados com a atual realidade em que se encontram.

O professor em sala de aula deve estar atento àqueles alunos que apresentam dificuldades para aprender a ler e/ ou escrever, possibilitando-lhes recursos diferenciados, encorajando-os a melhorar ou até superar essas dificuldades.

Um dos caminhos que pode colaborar com o aprendizado é a brincadeira, a qual propicia todo o desenvolvimento cognitivo e as atividades psicomotoras propiciam isso aos alunos, sendo atividades prazerosas que despertam seus interesses, descobrindo o mundo que o cerca a partir da exploração do seu próprio corpo e dos colegas iniciando assim as construções dos conhecimentos e habilidades principais.

A escola é o ambiente onde a criança passa maior parte da sua vida, por isso é de grande importância que essa proporcione aos seus alunos, interação, e formas de aprendizagem, para que os alunos sintam-se bem no ambiente e tenham prazer em aprender, a nós educadores cabe propiciar atividades diversificadas e criar ambientes educativos cada vez mais ricos e desafiadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino desse estudo, pode-se concluir que é através e por meio da psicomotricidade, que a criança desenvolve movimentos neuromusculares, os quais, servirão como base do desenvolvimento e aprendizagem da criança, é através deste trabalho, que ela conseguirá segurar o lápis, folhar o caderno, definir sua lateralidade,

delimitar espaços, diferenciar as formas das letras, conseguindo realizar movimentos básicos para seu desempenho escolar.

A educação psicomotora envolve toda a aprendizagem da criança. É realizada na escola, em casa com a família, e com meio social em que a criança vive, é de grande importância para o desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem da criança. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a diversos fatores, sendo eles, dificuldades na escrita, na leitura, desatenção, interação, e também pelo mau desenvolvimento psicomotor.

Podemos observar, que um trabalho bem realizado de psicomotricidade, é fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e motor, colaborando e contribuindo para a aprendizagem.

Pois é através da evolução psicomotora que o individuo pode construir conhecimento sobre o mundo, sobre si mesmo, permitindo-lhe agir de forma programada, sendo capaz de criar representações sobre o mundo e sobre o conhecimento que acumulou, qualificando-se para o desenvolvimento da linguagem.

Como educadores, percebe-se que o conhecimento sobre aprendizagem tem avançado e permitido a identificação das diferentes causas de dificuldades de aprendizagem, bem como a compreensão de suas bases biológicas, podendo assim, auxiliar no tratamento das manifestações de dificuldades, e dando um norte ao professor para que ele possa realizar em sala de aula um trabalho diferenciado ou mesmo suporte e conhecimento para que ele possa solicitar uma avaliação dessa criança, percebendo a necessidade de um encaminhamento a um especialista ou não.

O trabalho com a psicomotricidade, bem trabalhado e bem desenvolvido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento cognitivo harmônico, investindo no sucesso do processo de aprendizagem e da trajetória escolar, mais que isso, contribui para a felicidade do sujeito.

Percebe-se que a Educação Psicomotora é de suma importância para o desenvolvimento das crianças, sejam elas portadoras de necessidades educacionais ou não, promovendo recursos sociais, afetivos, linguísticos, culturais, físicos, espaciais, materiais e pedagógicos que permitam ao sujeito estabelecer uma interação rica com seu meio, colaborando para sua aprendizagem e respeitando suas necessidade e tendências, fazendo-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam conhecedores, leitores e pesquisadores do desenvolvimento infantil e consequentemente dos problemas ou dificuldades de aprendizagem, possibilitando-os a entender melhor como se dá a influência de fatores intra e extras escolares e como podem ser trabalhados de forma a minimizar os problemas de aprendizagem, no dia a dia escolar.

Conclui-se assim, que os profissionais da educação devem compreender a psicomotricidade em sua totalidade, no sentido da educação e reeducação psicomotora, havendo necessidade de mais estudos com os professores, tanto da Educação Infantil,

quanto do Ensino Fundamental, sobre essa temática, repertoriando-os quanto as novas concepções e práticas educativas que contemplem metodologias inovadoras, nas quais o corpo e mente são explorados de forma conjunta, possibilitando uma aprendizagem favorável, satisfatória e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ARNAIZ, S. P.; MARTÍNEZ, R. M.; PEÑALVER, V., I. **A Psicomotricidade na Educação Infantil: Uma prática Preventiva e Educativa**; trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FONSECA V. **Manual de observação psicomotora**: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed; 1995.

FONSECA, V**. Psicomotricidade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996 / **Manual de Observação psicomotora – significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

LURIA AR. **Fundamentos da Neuropsicologia**. Tradução Ricardo JA. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo; 1981.

NASCIMENTO, L., MACHADO, M. T. **Psicomotricidade e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas**. Porto alegre: Prodil, 1995.

OLIVEIRA, Andreza, F, S; SOUZA, Jose, M. **A importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem infantil**. Revista Fiar: Revista Núcleo de Pesquisa e Extensão Ariquemes, v.2, n.1, p.125-146, 2013.

OLIVEIRA, C. C; TOLEDO, M. M. **Funções Motoras**. Em CIASCA, S. et al (Orgs). Transtorno de Aprendizagem: Neurociência e Interdisciplinaridade. Editora; Book Toy. 1ª ed. Ribeirão Preto, SP, 2015, Cap. 6, p. 83- 92.

THOMPSON R. Psicomotricidade. In: Maia H, org. **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

WEISZ T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Palavra de Professor. 2ª edição, p. 63, 2006.

CAPÍTULO 24

REGISTRO E PROMOÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL(EMTI): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 02/06/2023

Cássio Silva Castanheira
Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho, Bom Sucesso-MG, Brasil.
(https://orcid.org/0000-0002-4084-318X)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre uma pratica de registro e promoção do patrimônio cultural da cidade de Bom Sucesso-MG na Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho. A prática sobre a qual refletimos aqui trata-se de uma oficina promovida pela Scientia Consultoria Científica que buscou capacitar os alunos do Ensino Médio de Tempo Integral da Escola Estadual Antônio Carlos de Carvalho, nos dias 22 e 23 de junho de 2022. Nesta oficina, os alunos registraram espaços de memória que revelam narrativas sobre o passado do município e apresentaram seus trabalhos para a comunidade escolar, houve também um debate onde foi possível perceber sentimentos de pertencimento à comunidade e apropriação do conhecimento histórico local. Neste debate os alunos também conversaram sobre atitudes que podem ser tomadas para a preservação do patrimônio cultural da cidade. Além disso, compartilharam saberes relacionados aos conceitos sobre o patrimônio cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Patrimonial; Cultura local, oficina de ensino

INTRODUÇÃO

A preocupação com um ensino de História dinâmico, que possibilite uma mobilização de saberes sempre faz parte do processo de formação do professor de História. Este ensino dinâmico, consiste em fazer uma mediação entre o conhecimento histórico-científico e o conhecimento dos alunos, de modo a possibilitar a construção de novos conhecimentos e cultivas valores como justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. Os documentos oficiais, como a BNCC e os PCNs orientam para que o ensino de História, e demais disciplinas das ciências Sociais e Humanas, possibilitem o trabalho da capacidade de se estabelecer diálogos. Segundo a BNCC (2018):

> Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BNCC, 2018, p. 561-562).

O trabalho com oficinas e projetos em sala de aula funciona como uma maneira de trabalhar as habilidades de dialogar, identificar, selecionar, comparar, organizar e interpretar supracitadas. As oficinas de ensino e pesquisa podem ser uma ferramenta útil para trabalhar com a identidade e noções de pertencimento, afetividade; noções estas que são basilares para a construção e estabelecimento de diálogos entre grupos sociais, nacionalidades e culturas diferentes. Conhecer a cultura local a qual pertencemos é conhecer a uma parte de si mesmo, que em uma sociedade plural, como a brasileira, se virá em contraste com outras identidades, neste ou em outro momento da vivência dos alunos.

Neste sentido, este artigo objetiva relatar e refletir sobre o projeto integrado de Educação Patrimonial –XRTE oferecido pela Consultoria Científica Scientia. A referida empresa, através do programa de Gestão Ambiental da linha de transmissão CC+- 800kv Xingu Terminal Rio e Instalações associadas, promoveu várias atividades como oficinas, que promoveram entrevistas e pesquisas, objetivando capacitar os alunos do Ensino Médio de Tempo Integral dentro do campo de saber Educação Patrimonial.

Este projeto, teve como caminho metodológico a realização de duas oficinas que promoveram capacitação sobre educação patrimonial. Por meio desta, ocorreu uma produção de fotografias narrativas que conduziu os alunos a uma viagem pela memória da comunidade local. Nelas os alunos adquiriram saberes relacionados aos conceitos básicos sobre o patrimônio cultural, bem como, os sentidos atribuídos aos lugares e movimentos da cultura local.

Para a produção dos documentos foi proposto um registro com fotografias e a gravação de entrevistas com profissionais que trabalham no centro da cidade: um barbeiro, um sapateiro e um aposentado do serviço público municipal que mora no centro da cidade. A fotografia atua aqui como meio de proporcionar uma excelente fonte de informações, onde é possível documentar, dentro de uma temporalidade capturada, elementos do passado e do presente. Os alunos inserem-se nesta atividade motivados a produzir documentos que relatem monumentos construídos num passado que foi vivido por seus familiares e pessoas da comunidade.

Nas entrevistas, os senhores acionaram memórias de infância e juventude atribuindo

valores culturais e afetivos à praça, ao prédio do cinema, a Igreja, as confeitarias e bares, prédios estes que, ainda conservados, avivam memórias de um contexto passado na cidade, coexistindo com o contexto atual. Há portanto um diálogo entre memórias daqueles que viveram em um tempo passado, e memórias daqueles que não viveram este tempo, mas mantém contato com construções e patrimônios importantes no decorrer destas épocas na cultural local. Nestas lembranças os alunos vão perceber que muitas memórias foram silenciadas e outras persistiram nos fazeres e dizeres populares.

Esta experiência foi muito significante e prazerosa para os alunos e revigorou o trabalho do professor. Um passado que foi lembrado por outros proporcionou laços de identidade e pertencimento levando a todos a se reconhecer em uma memória coletiva.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Alguns locais ou construções se tornam com o passar dos anos muito representativo de momentos da vivência citadina que deixam de ser apenas um imóvel e passa a adquirir outra significação. Eles vão se tornar um monumento, ou seja elementos cristalizados eleitos por segmentos da identidade local.

> (...) Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (Brasil, 2017)

Nessa perspectiva, um lugar ou um imóvel não necessita enquadrar-se apenas os critérios visuais para preservação, mas ser analisado enquanto elemento participante de uma lógica urbana própria que representa os valores dessa sociedade. Conforme Choay (2006), os monumentos do passado são necessários à vida presente, não são ornamentos aleatórios, nem arcaísmo, nem meros portadores de saber e prazer, mas parte do cotidiano. (Choay, 2006, p.139). Segundo essa lógica é possível compreender que os bens patrimoniais dão sentido e significado ao que é vivido cotidianamente.

É neste sentido, que surge a Educação Patrimonial Segundo Horta (1999)

> A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva. O patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que está inserido oferecem oportunidades de provocar nos alunos sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre eles. (Horta,1999,p.6)

A autora ainda conceitua a educação patrimonial como um instrumento de alfabetização cultural (Horta,1999, p.4), que leva ao educando a ler o mundo que o rodeia, além de leva-lo a compreender o universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que se insere. Ao tratar do objeto cultural, diz que este é insubstituível como fonte de

informações sobre as relações sociais e sobre o contexto histórico sob o qual foi produzido (Horta, 1999, p.7). Como metodologia, diz que os professores podem utilizar esses objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são produzidos.

Definidos o objeto de estudo, Horta (1999) traz como metodologia o seguinte quadro:

Etapas	Recursos/ Atividades	Objetivos
1) Observação	exercícios de percepção visual/sensorial, por meio de perguntas, manipulação, experimentação, medição, anotações, comparação, dedução, jogos de detetive ...	• **identificação** do objeto/ função/significado; • desenvolvimento da **percepção visual e simbólica**.
2) Registro	desenhos, descrição verbal ou escrita, gráficos, fotografias, maquetes, mapas e plantas baixas ...	• **fixação do conhecimento** percebido, aprofundamento da **observação e análise crítica**; • **desenvolvimento** da memória, pensamento lógico, intuitivo e operacional.
3) Exploração	Análise do problema, levantamento de hipóteses, discussão, questionamento, avaliação, pesquisa em outras fontes como bibliotecas, arquivos, cartórios, instituições, jornais, entrevistas.	• **desenvolvimento das capacidades** de análise e julgamento crítico, **interpretação** das evidências e significados.
4) Apropriação	recriação, releitura, dramatização, interpretação em diferentes meios de expressão como pintura, escultura, drama, dança, música, poesia, texto, filme, vídeo.	**envolvimento afetivo**, internalização, desenvolvimento da capacidade de auto-expressão, apropriação, participação criativa, **valorização** do bem cultural.

QUADRO V

Tabela 1 Metodologia em Educação Patrimonial (Horta, 1999,p.9)

Como é possível notar, tem-se quatro diferentes estágios para o acontecimento da educação patrimonial, observar, registrar, explorar e apropriar. Neste sentido, o professor e equipe escolar podem explorar, das mais diversas maneiras, diversas formas de atividades visando a formação do educando.

Segundo a BNCC (2018), na etapa ensino Médio, é importante trabalhar com os conceitos de tempo e espaço. Neste sentido:

> Tempo e Espaço explicam os fenômenos nas Ciências Humanas porque permitem identificar contextos, sendo categorias difíceis de se dissociar. No Ensino Médio, a análise de acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas torna possível compará-los, observar suas semelhanças e diferenças, assim como compreender processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas. (BNCC, 2018, p. 563)

Trabalhar a Educação Patrimonial permite que os conceitos temporais e espaciais sejam manejados, visto que, observar objetos culturais do passado, que (co)existem no

presente, estando nesta perspectiva, torna possível traçar comparações, observando semelhanças e diferenças entre os momentos, além de promover uma compreensão dos processos de mudanças, próprios da vivência social e cultural.

Ressaltamos aqui o trabalho com a fotografia, que fomenta a observação, exploração e reconhecimento do objeto cultural a ser estudado. Retratar o patrimônio da cidade é contar de forma diferente, e interessante, o passar dos anos, é fazer com que todos que tenham contato com o objeto cultural documentado reflitam sobre o lugar onde vivem. A fotografia possui a capacidade de abrigar desejos e construções de sentido com múltiplos significados. E é a partir desses desejos, interesses e escolhas que é possível recriar e reinterpretar o passado. A fotografia em uma análise de interpretação histórica está atrelada a outra importante fonte que é a oralidade. A oralidade é representada a partir da seleção da memórias.

Conforme o historiador Jacques Le Goff, a memória é transformada pela fotografia. Esta permite uma ampliação e democratização da memória: resgatam verdades visuais que antes não eram possíveis perceber e torná-la precisa, permitindo preservar recordações do passado segundo a mesma ordem cronológica dos fatos. (le Goff,1990,p.402)

Busca-se ainda, por meio do trabalho com a Educação Patrimonial, que os alunos sintam prazer e confiram sentido às atividades. Este efeito pode acontecer pelo fato de que, ao refletirem sobre o lugar sob o qual vivem, os alunos vejam-se representados. Refletir sob o local o qual se vive e sua história é refletir, ainda que um pouco, sobre questões identitárias. Charlot (2013) indica que:

> Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento é frágil. Ao contrário quando o motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida (...). (Charlot, 2013, p.146)

É de suma importância, em qualquer atividade pedagógica escolar que os alunos sintam prazer em realizá-la. Sendo isso possível pela atribuição de sentido à atividade proposta.

OFICINAS EM ACONTECIMENTO: UM RELATO

- **A oficina – Promoção do Patrimônio Cultural**

No dia 22 de junho de 2022, o professor Marcelo Eme iniciou a oficina com a música “Triste Berrante” de Adauto Santos, interpretada por Pena Branca e Xavantinho. Neste primeiro momento, os alunos compreenderam que patrimônios são construções sociais, são escolhas feitas por pessoas ou grupos de pessoas. Porém esta escolha não é por acaso, o que se escolhe faz parte do seu cotidiano, da sua comunidade, do seu lugar de pertencimento, da sua identificação com o local em que se vive

A partir daí os alunos perceberam que expressões, crenças, representações técnicas e conhecimento são também reconhecidos como bens patrimoniais de uma sociedade. É importante destacar que toda essa base teórica transmitida pelo professor Marcelo Eme transparecerá nas atividades posteriores aumentando a qualidade das ações exercidas pelos alunos junto a todos envolvidos neste projeto.

· **Oficina de teoria fotodocumental**

No dia 23 de junho de 2022, pela manhã, o professor Felipe Matos instruiu os alunos a produzirem, a partir de fotografias e entrevistas, os documentos necessários para uma pesquisa sobre o patrimônio cultural. Dentro da metodologia, fotografar é registrar os objetos culturais estudados. É importante destacar que, atualmente, a produção de fotografias é facilitada devido ao fato de que todos os alunos da Escola Estadual Antônio Carlos possuem celulares com câmera. Conforme o professor, o fotografo não é um mero operador da câmera fotográfica, mas alguém que interpreta e registra uma dada realidade de acordo com suas referências.

O professor Felipe Matos sugeriu que os alunos fotografassem o cotidiano da cidade, para que assim percebessem uma reaproximação com o passado. Ele explicou que as imagens das fotografias podem mostrar somente frações da realidade, mas é a partir dessas frações que será possível interpretar sobre o passado. Segundo o professor, é importante que os alunos tenham alguns conhecimentos sobre os elementos retratados. Pois é a partir desses saberes que eles e inserem no processo de produção do conhecimento. Dessa maneira a fotografia se constitui em fonte de motivação para os alunos, na medida em que eles se sentiram capazes de produzir documentos que vão criar novos conhecimentos.

As entrevistas, que também fazem parte das atividades, são importantes porque favorece a diversificação de narrativas sobre o patrimônio cultural do município, fazendo parte também da etapa de observação e registro do objeto cultural.

· **Pesquisa de campo**

Na tarde do dia 23 de junho, o professor orientador II do E.M.T.I e os professores da Consultoria Scientia conduziram os alunos para o centro da cidade para produzir os documentos fotográficos e as entrevistas. Aconteceria, portanto, as etapas de exploração, observação e registro do objeto cultural.

Antes de sair, escolhemos os profissionais que iriam ser entrevistados: o barbeiro, o sapateiro que trabalha a mais tempo no local, e um ex-funcionário público que mora no centro da cidade. Foram elaboradas três perguntas para serem feitas a eles: Quanto tempo o senhor trabalha aqui?; Como era o centro da cidade quando o senhor começou a trabalhar?; Houve algum progresso econômico na cidade durante este tempo?. As perguntas foram de tom mais subjetivo e de caráter qualitativo, pois assim os entrevistados teriam mais liberdade de responder.

Os entrevistados acionaram memórias de suas juventudes e espontaneamente atribuíram valores culturais e afetivos à praça, à Igreja, aos bares, clubes e também

de outros lugares que constitui o patrimônio cultural da cidade. Ao mesmo tempo, os alunos fotografavam todos os lugares de memória que avivassem seus sentimentos de pertencimento e orgulho da cidade.

É importante destacar que a fala dos entrevistados vai influenciar nas escolhas dos alunos. As lembranças daqueles senhores possibilitou a percepção de memórias silenciadas, e também de lugares e monumentos que não foram canonizados pelas autoridades públicas. Os alunos, por meio da atividade, compreenderam que o patrimônio cultural é resultado da produção dos discursos que são justificados por escolhas individuais ou coletivas que estão imersos em um território de disputa pela memória.

- **A projeção das fotografias para a comunidade escolar**

No final da tarde do dia 23/06/2022 os professores da Consultoria Científica Scientia projetaram as fotografias e as falas dos entrevistados para a comunidade escolar (pais, professores e alunos). As imagens estimularam a memória de todos e provocaram debates sobre cidadania, pertencimento, memória e poder. Esta atividade inseriu-se dentro das etapas de exploração e apropriação dos objetos culturais estudados.

Todos perceberam que o motivo da construção de um determinado monumento ou prédio tem a ver com as circunstâncias e ideologias daquele momento, porém existem possibilidades de ressignificação. Cada aluno apresentou as suas fotos e narrativas que foram confrontadas ou legitimadas pelas pessoas da comunidade escolar. Isso demonstrou que existem várias maneiras de pensar o passado e suas narrativas. Muitos membros da comunidade escolar rememoraram acontecimentos que não seriam possíveis sem o recurso das fotos e das entrevistas. E muitos também assimilaram a ideia de mudança histórica, onde o antigo desaparece para dar lugar ao novo. Porém alguns lugares e construções sempre vão permanecer como testemunho de uma época ou modo de vida.

A projeção destas imagens conseguiu deter a atenção da comunidade escolar para a importância do patrimônio e também para a importância do desenvolvimento de uma sensibilidade histórica quanto à memória e o passado. Além disso, este trabalho possibilitou o desenvolver de habilidades nos alunos, como o trabalho com relatos, fontes e fotografias.

Posteriormente a Scientia Consultoria Científica enviou para a escola várias fotos ampliadas (30x40cm) que foram expostas nos murais da escola para a apreciação de toda comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

O trabalho com o registro do patrimônio cultural é uma alternativa formativa, que aliado a outros projetos, podem proporcionar uma identificação dos alunos com várias disciplinas como História, Arte, Português, dentre outras. Esta experiência, com suportes diferenciados, possibilita um aperfeiçoamento do trabalho do professor para prosseguir como um mediador do conhecimento e não como detentor.

Os signos imagéticos, juntamente com os verbais, são fontes que exercem papel preponderante no processo de apropriação e produção do conhecimento, pois é a partir delas que lançamos a curiosidade, o desafio para que os alunos busquem a verbalização das mesmas, interpretando as informações que estão ali contidas. Os alunos se envolvem efetivamente em atividades que lhes proporcionam sentido e prazer.

Compete à escola e instituições parceiras articular projetos para um trabalho de campo na qual alunos tenham contato com fontes históricas que podem estar em arquivos, cinemas, parques, museus, dentre outros. Essa proposta contribui no processo de alfabetização do olhar, possibilitando uma apropriação do conhecimento histórico, e na sua formação enquanto agentes construtores da história e da sociedade.

ANEXOS

Figura 1 Produção de documentos fotográficos e entrevista.

Figura 2 Produção de documentos fotográficos e entrevista. Alunos fotografam a praça e a Igreja Matriz da cidade

Figura 3 Produção de documentos fotográficos e entrevista. Alunos fotografam um clube antigo da cidade.

Figura 4 Produção de documentos fotográficos e entrevista. Entrevista com o sapateiro

Figura 5 Produção de documentos fotográficos e entrevista. Alunos fotografam uma antiga barbearia da cidade

Figura 6 Produção de documentos fotográficos e entrevista. Entrevista com um servidor público aposentado

Figura 7 Realização das oficinas

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais**- Ensino Médio. Parte 1 –bases legais. Brasília: MEC/SEB/DICEI. 2013

BRASIL.**Decreto-Lei n.º 25, de 30 de novembro de 1937**. Brasil, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0025.htm. Acesso em Janeiro de 2023.

BURKE, Peter. **Visto y no visto: el uso de la imagens como documento histórico.** Barcelona: crítica. 285p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano** 1- artes de fazer. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade, UNESP, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI , Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras et al. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Museu Imperial/IPHAN/ MinC , 1999

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Educação Patrimonial:** manual de aplicação – Programa Mais Educação. Brasília- DF: IPHAN/MEC. 2013

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia, SP: Ateliê Editorial. 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. **Entre memórias e histórias:** a problemática dos lugares. Trad.Yara Auskhoury. São Paulo, Projeto História. PUC-SP, São Paulo, 1993.

TURAZZI, M.I. **História e o ensino da fotografia.** Projeto Ararubá: Informes e documentos. São Paulo: Moderna, 2005.

ADILSON TADEU BASQUEROTE - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina, com estágio de Doutoramento Sanduíche no Instituto de Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Práticas pedagógicas interdisciplinares: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Médio (UNIFACVEST). Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI). Compõe o corpo editorial, científico e de pareceristas de editoras e revistas científicas na área de Ensino e de Educação Geográfica. Possui experiência na Educação Geográfica e Ambiental, dedicando-se em especial ao uso das TIDCs no Ensino e na aprendizagem, Ensino e Aprendizagem, Recursos didáticos. Paralelamente, pesquisa os seguintes temas: Agroecologia, Agricultura Familiar, Gênero em contextos rurais, Associações agrícolas familiares e Segurança alimentar. http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

A

B

C

D

E

S

T

Educação:

Política, estado e formação humana

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2023

Educação:

Política, estado e formação humana

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2023